



**Ofélia Ascensão
Oliveira Dias Libório**

**Investigar com crianças na formação inicial em
educação de infância**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação na Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutor Vítor José Babau Torres
professor catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

Prof^a. Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
professora associada da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho
professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Prof^a. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Gabriela Portugal, orientadora deste trabalho, pela disponibilidade, abertura e permanente indagação crítica ao longo de todo o processo.

Aos alunos da licenciatura em Educação de Infância, participantes neste projecto, pelo parênteses na desconfiança que os levou a acreditar na possibilidade do educador-investigador-com-crianças.

Às educadoras cooperantes participantes, sobretudo à Andrea e à Filipa, pela abertura e entusiasmo no fazer acontecer.

Às crianças participantes, pela grande generosidade que demonstraram confiando aos adultos envolvidos neste projecto as suas experiências.

Às famílias e às instituições envolvidas pela colaboração.

Aos meus colegas, professores no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sobretudo aos supervisores de prática pedagógica em Educação de Infância, que me acompanharam num percurso difícil, povoado de dúvidas e algum desalento e me incentivaram a continuar.

À minha família pela tolerância nos momentos menos bons, especialmente aos meus filhos pelas brincadeiras adiadas e pelo tempo esquecido à espera de um momento partilhado.

palavras-chave

Formação inicial de educadores, supervisão pedagógica, professor-investigador, investigação com crianças, educador-investigador-com crianças

resumo

Contributos de diferentes áreas disciplinares têm vindo a questionar as imagens que construímos histórica e socialmente de criança e infância, não sendo a educação de infância alheia a essa construção. A imagem da criança competente, reafirmada e fortalecida na sua dimensão social, desafia as pedagogias da infância a constituírem-se com a participação das próprias crianças. Este desafio questiona o conhecimento, as crenças dos profissionais, o modo de se pensarem enquanto educadores de infância e, sobretudo, exige uma atitude investigativa que sustente uma prática inclusiva de crianças e infâncias diferentes.

Este trabalho partiu da possibilidade do educador-investigador-com crianças para o desenvolvimento de uma experiência na formação inicial de educadores de infância. Assumindo um referencial possível para o desenvolvimento de pedagogias participadas pelas crianças, inspirado em diferentes abordagens de investigação com crianças, foi lançado aos alunos no estágio pedagógico supervisionado e aos seus educadores cooperantes um desafio de investigação-acção-formação.

Tendo como referência em investigação o “paradigma do pensamento do professor” constituiu-se um corpus de análise de abordagem qualitativa a partir de um inquérito para identificação de concepções prévias dos alunos, da documentação do processo de investigação-acção-formação presente nos portefólios dos alunos e da avaliação do projecto pelos participantes (alunos e educadoras cooperantes) com base numa entrevista. A partir do processo analítico e da sua interpretação discutem-se potencialidades e limitações quanto à possibilidade do educador-investigador-com-crianças.

Keywords

Initial training for educators, pedagogical supervision, teacher-researcher, research with children, educator-researcher-with children

abstract

Contributions from different disciplinary areas have been questioning the child and childhood images, historically and socially built. Childhood education is not alien to this construction. The image of a competent child, reinforced and strengthened in its social dimension, implies the childhood pedagogies to assume the participation of the children. This involves questioning the professionals' knowledge and beliefs, the way they think themselves as childhood educators and, more important, it demands a research attitude that sustains an inclusive practice of children and childhood diversities. This work started with an idea - the possibility of the educator-researcher-with children - and evolved to an experiment in the initial training of childhood educators. Assuming participatory pedagogies with children as a referential and having different research approaches with children as inspiration, the students in their supervised pedagogic practice, and their supervisors, were confronted with the challenge of developing a research-action-training. Taking into consideration "teacher's thought paradigm", a corpus of qualitative analysis was built through data obtained in an enquiry for the identification of the students' pre-conceptions, in the documentation of the research-action-training process available in the students' portfolio and in the results of the project evaluation made by participants (students and supervisors) based on an interview. The data analysis and interpretation leads to the discussion of potentialities and limitations concerning the possibility of the educator-researcher-with-children.

Índice

Índice	i
Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	v
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Da construção das crianças à importância social da sua participação.....	7
1 A pertinência de insistir na compreensão das crianças	7
2 Apontamentos de uma educadora de infância sobre a construção histórica e social das imagens de infância e criança.....	9
2.1 A construção da infância e da criança através das práticas de institucionalização	9
2.2 Imagens contemporâneas da infância e das crianças: entre a continuidade e o desejo de ruptura.....	15
3 O olhar da sociologia da infância.....	29
4 Um olhar contemporâneo da psicologia do desenvolvimento: a perspectiva sócio- construtivista	42
4.1 Ainda as necessidades universais das crianças.....	46
5 O olhar da Convenção dos Direitos da Criança	51
5.1 O direito de participar.....	55
5.2 A participação das crianças na escola	58
6 A participação das crianças e as propostas pedagógicas actuais em educação pré-escolar	63
Capítulo 2 – A defesa da agência das crianças no desenvolvimento e na aprendizagem	69
1 Sobre a possibilidade de pensar a relação das crianças com o saber na educação pré- escolar	69
1.1 Sobre a pertinência da abordagem da relação com o saber na educação pré-escolar	74
1.2 Para um esclarecimento do conceito de relação com o saber	78
2 A possibilidade de construção de relações positivas com os saberes	81
2.1 A escola activa: a pertinência de revisitar a história	81
2.2 Os contributos de pedagogos da primeira metade do século XX	86
2.2.1 Decroly (1871-1932).....	88
2.2.2 Claparède (1873-1940).....	91
2.2.3 Montessori (1870-1952)	96
2.2.4 Dewey (1859-1952).....	105
2.3 Os interesses e necessidades das crianças na voz de dois psicólogos do desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vygotsky.....	116

2.3.1	Piaget (1896 – 1980)	117
2.3.2	Vygotsky (1896-1934)	128
2.4	Os limites dos pressupostos das pedagogias activas	137
3	A questão incontornável das aprendizagens significativas	151
Capítulo 3 – A formação dos educadores de infância.....		159
1	A encruzilhada da formação inicial de educadores e professores	159
1.1	A especificidade do conhecimento pedagógico e a profissionalidade do educador.....	160
2	A dimensão prática da docência no centro da formação	170
3	A dimensão política da docência e a idealização dos profissionais	176
4	Os modelos de formação inicial de educadores e professores	184
5	Cenários de Supervisão.....	191
6	A investigação nos processos de formação	199
Capítulo 4 – O estudo: investigar com crianças na formação inicial de educadores.....		209
1	Considerações iniciais	209
2	A investigação sobre a prática realizada pelos educadores/professores	216
2.1	O professor-investigador.....	216
2.2	A investigação-acção	222
2.3	Para além da investigação-acção.....	234
2.4	O estudo: um produto híbrido	235
3	O projecto de investigação-acção-formação	237
3.1	O foco e a oportunidade	237
3.2	A investigação com crianças como proposta de formação.....	242
3.3	As perguntas iniciais	251
3.4	O plano e a história do projecto de investigação-acção-formação	251
4	O estudo do pensamento dos participantes como forma de avaliação do projecto	258
4.1	Construtos, perspectivas, concepções, crenças, conhecimento prático, dilemas, teorias implícitas, antinomias... ..	260
5	Os instrumentos	266
5.1	Questionário	266
5.2	Portefólios.....	267
5.3	Entrevista	268
6	Os participantes	270
7	A análise do processo de investigação-acção-formação	279
7.1	Primeiro momento	279
7.2	Segundo momento	282
7.2.1	Primeira fase: O que fazem as crianças no jardim de infância? Quais os seus interesses?	282

7.2.2	Segunda fase: o que pensam as crianças sobre o que fazem no jardim de infância?	288
7.2.3	Terceira e quarta fases: desenvolver práticas pedagógicas de participação	303
8	A avaliação do projecto pelos participantes	308
8.1	A identidade profissional.....	310
8.1.1	Recortes das entrevistas aos alunos: educadores construtores de uma pedagogia de participação	315
8.2	A investigação-acção-formação e a construção de conhecimento pedagógico	321
8.2.1	A investigação-acção-formação e o compromisso com a qualidade.....	326
8.3	A investigação-acção-formação: o valor do processo para os participantes	331
9	Respostas possíveis em jeito de conclusão	337
9.1	Significação da ideia de investigação com crianças.....	338
9.2	O que muda ou se transforma?	339
9.3	Crianças participantes?	340
9.4	Ponto final	343
	Bibliografia	355
	Anexo I	383
	Anexo II	389
	Anexo III.....	397
	Anexo IV	401
	Anexo V	439
	Anexo VI.....	443

Índice de Figuras

Figura 1 – Quadro para definir um referencial de competências profissionais, pela integração de seis paradigmas? .	189
Figura 2 – Grelha de leitura das respostas ao questionário antinomias.....	280
Figura 3 – Análise global do questionário (antinomias).....	281
Figura 4 – Codificação dos dados das entrevistas aos alunos	309
Figura 5 – Identidade Profissional	312
Figura 6 – A investigação-acção-formação e a construção de conhecimento pedagógico.....	323
Figura 7 – A metodologia de escuta e a construção de conhecimento pedagógico	325
Figura 8 – A investigação-acção-formação: o compromisso com a qualidade.....	327
Figura 9 – A investigação-acção-formação: outros aspectos positivos	334
Figura 10 – A investigação-acção-formação: dificuldades e aspectos negativos.....	335

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Metodologias de investigação em psicologia do desenvolvimento	45
Tabela 2 - Necessidades <i>versus</i> Direitos.....	51
Tabela 3 - Modelo de participação infantil de Hart.....	57
Tabela 4 - Benefícios da participação infantil.....	60
Tabela 5 - Relação entre a evolução dos interesses e evolução do jogo/brincar, segundo Vygotsky	136
Tabela 6 – Três perspectivas sobre a motivação para aprender	155
Tabela 7 - Competências de investigação a desenvolver na formação	206
Tabela 8 - As duas lógicas de validação.....	210
Tabela 9 - A investigação-acção: a perspectiva de diferentes autores.....	225
Tabela 10 – A participação dos educadores/professores na investigação-acção.....	227
Tabela 11 – Tipos de investigação-acção	231
Tabela 12 – Plano de investigação-acção-formação	253
Tabela 13 – As antinomias da educação.....	266
Tabela 14 – Exploração do significado de um tópico com a educadora A	269
Tabela 15 – Os participantes.....	272
Tabela 16 – Estabelecimento A	273
Tabela 17 – Estabelecimento B	274
Tabela 18 – Estabelecimento C	275
Tabela 19 – Estabelecimento D.....	276
Tabela 20 – Sequência temporal do uso instrumentos no processo de investigação	279
Tabela 21 – <i>O que fazem as crianças? Quais os seus interesses?</i> (díade EI & RI).....	283
Tabela 22 – Fase I: o processo.....	284
Tabela 23 -Actividades mais escolhidas/realizadas (síntese elaborada pelo investigador) .	288
Tabela 24 – Fase II: o processo	290
Tabela 25 – Dificuldades dos alunos enquanto entrevistadores.....	291
Tabela 26 – Avaliação da experiência pelas crianças	297
Tabela 27 – Fase III e IV: o processo.....	304
Tabela 28 – Reflexões sobre o uso dos <i>registos diários</i>	305
Tabela 29 – Os motivos das crianças: entrevistas e registos diários	307
Tabela 30 – Identidade profissional	311

Tabela 31 – Ouvir as crianças e levá-las a sério.....	317
Tabela 32 – Encontrar uma metodologia para conhecer os interesses das crianças: o educador-investigador	318
Tabela 33 – Pensar o recorte cultural do currículo à luz das <i>pistas</i> dadas pelas crianças	319
Tabela 34 – Considerar a individualização do currículo	320
Tabela 35 – A investigação-acção-formação e a construção de conhecimento pedagógico	322
Tabela 36 – A metodologia de escuta e a construção de conhecimento pedagógico.....	325
Tabela 37 – A investigação-acção-formação: o compromisso com a qualidade.....	327
Tabela 38 – Educadora A: <i>é virar tudo de pernas ao contrário</i>	330
Tabela 39 – Educadora B: <i>é um processo que faz pensar</i>	331
Tabela 40 – A investigação-acção-formação: outros aspectos positivos.....	332
Tabela 41 – Metodologia de escuta: efeitos positivos	333
Tabela 42 – A investigação-acção-formação: outros aspectos negativos.....	334
Tabela 43 – Comparação entre aspectos positivos e dificuldades e aspectos negativos.....	336

Introdução

Num passado relativamente recente, muito influente na nossa formação inicial e contínua, surgiu a ilusão de que percebendo como são as crianças, com o apoio de uma disciplina que fosse capaz de as descrever cientificamente, seria encontrado o método correcto para as educar. A ilusão desvaneceu-se pela evidência de diversidade de infâncias revelada por estudos de diferentes domínios disciplinares, pelo reconhecimento de existência de intencionalidade social nos discursos científicos sobre a criança (Jenks, 2002) e através da constatação de que as práticas pedagógicas não se caracterizam pela aplicação de teorias científicas.

A abordagem histórica revela-nos a infância e as crianças construídas social e historicamente, evidencia o peso das práticas de institucionalização nessa construção, a par da influência do desenvolvimento das ciências que elegeram a criança como objecto de estudo. Progressivamente, foram sendo construídas imagens da infância e das crianças que fundamentam as práticas sociais, nomeadamente educativas, sob influência notória de narrativas que a naturalizam. Este discurso sofreu evoluções, mudaram as justificações, mas as crianças que frequentam a educação pré-escolar continuam a ser vistas como possuidoras de uma natureza que as diferencia dos adultos e que merece cuidados especiais pela importância desse período na vida futura de alunos e adultos.

O desejo de ruptura tem vindo a evidenciar-se sob a influência de diferentes domínios disciplinares em que se questionam as abordagens metodológicas que excluem as crianças e as descontextualizam. Coloca-se o desafio de dar visibilidade às crianças a partir da sua própria voz e de construir narrativas da infância e das crianças com a sua participação, surgindo progressivamente mais fortalecida a imagem de uma criança competente e com capacidade de intervenção social. Paralelamente, o movimento de defesa do direitos da criança tem vindo a reforçar essa imagem ao lançar a discussão sobre os direitos de participação, apelando a que se ultrapasse nas práticas sociais o discurso da necessidades que é também o da naturalização (Smith, 2007).

Presentemente, considera-se como pilar basilar no desenvolvimento das pedagogias da infância o respeito pela agência das crianças e as estratégias de aprendizagem que lhes parecem ser mais favoráveis, contrariando a tendência de imposição externa de padrões de referência (OCDE, 2006). Somos desafiados a considerar narrativas locais e contextualizadas da infância e das crianças (Graue & Walsh, 2003) e a criar oportunidades para o exercício do seu direito

político à participação. Em suma, considera-se que as pedagogias da infância deverão constituir-se com a participação das próprias crianças e que o primeiro passo rumo à ideia de uma criança participante é o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas suas opiniões (Lansdown, 2005).

Este desafio questiona o nosso conhecimento, as nossas crenças profissionais, o modo de nos pensarmos enquanto educadores de infância, a forma como nos relacionamos com as crianças e pensamos a acção pedagógica. Por essa razão, dedicámos um espaço significativo neste trabalho a questionar o nosso conhecimento e as nossas crenças, que consideramos muito influenciados pelas propostas das pedagogias activas, pretendendo destrinçar o que entender por agência das crianças e estratégias de aprendizagem mais favoráveis, através da aproximação e afastamento a essas propostas. Trazemos à discussão um legado histórico que atravessa a retórica dos educadores de infância quando defendem pedagogias centradas na criança, baseadas nas suas necessidades e interesses, procurando desta forma evidenciar diferentes propostas na edificação dessa retórica. Simultaneamente, e de forma interdependente com as questões da escola activa, reflectimos sobre a suposta concepção *anti-cultural dos currículos* em educação pré-escolar (Sacristán, 2000) e sobre a pertinência de falar em saberes e na relação das crianças com os saberes (Charlot, 2001, 2005).

Foi o movimento conjugado do nosso questionamento enquanto educadores de infância e as nossas preocupações enquanto supervisores na formação inicial de educadores de infância que estiveram na génese do presente trabalho, o qual encontrou oportunidade num contexto concreto de supervisão de prática pedagógica e docência simultânea de um seminário de investigação, numa licenciatura em educação de infância. O encontro de interesses explícitos e implícitos entre investigador e participantes permitiu concretizar a temática e o desenvolvimento do projecto.

Estando cientes da importância da formação na qualidade do sistema educativo, pelo papel crucial desempenhado pelos profissionais nesse sistema, impunha-se a preocupação com a qualidade da formação, conceito que sendo controverso possuía para nós uma ideia central: a formação deverá contribuir para que os educadores sejam capazes de desenvolver pedagogias inclusivas das crianças (em que sejam notadas, ouvidas, tomadas como participantes).

A leitura de literatura dedicada à formação de educadores e professores não nos oferece consensos sobre o perfil dos educadores a formar, nem tão pouco sobre o modo de os formar, mas existe um consenso alargado quanto ao desfasamento entre a resposta da escola da modernidade e as sociedades actuais marcadas pela complexidade e incerteza, o que oferece

alguma orientação, sobretudo sobre os caminhos que não podemos continuar a trilhar e nos incentiva ao ensaio de possibilidades. Por outro lado, as ideias sobre a construção da infância e das crianças na modernidade a que aludimos e o papel da escola nessa construção levam-nos à procura de alternativas tanto em investigação como em educação. Com base nestes dois contributos chegamos a uma orientação possível: o profissional de educação deve ser capaz de desconstruir a escola, de analisar criticamente o que lá se faz e, simultaneamente, descobrir as novas crianças do século XXI para poder participar na invenção de uma escola que as considere (Oudenhoven & Wazir, 2007). A formação deverá formar profissionais capazes de conciliar a crítica das práticas sociais com crianças e as possibilidades de acção.

A proposta da formação pela investigação é a que melhor enquadra a imagem desse profissional, embora não abranja todas as nossas preocupações quanto às suas características desejáveis, nem nos dê uma resposta completamente satisfatória sobre como fazer na formação inicial. Quando pensamos os modelos de formação como quadros conceptuais geradores de *cenários de supervisão* (Alarcão & Tavares, 2003), nuns mais do que noutros e sem excepção de nenhum, encontramos potencialidades e fragilidades. Na escola de formação onde o presente estudo foi desenvolvido defende-se um *cenário integrador* (idem), *não standard* (Sá-Chaves, 2002), aberto à influência de diferentes modelos, sem no entanto deixar de se assumir que a formação visa o desenvolvimento de um educador com um elevado grau de exigência profissional, capaz do desenvolvimento de práticas educativas que buscam incessantemente uma qualidade superior e a autoria nos modos de fazer, o que encontra eco na ideia de criar “*com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção*” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43).

Este trabalho partiu da possibilidade do educador-investigador-com crianças, assumindo a investigação como estratégia de formação, a qual pode ser justificada do seguinte modo:

- Importância de basear decisões profissionais no *melhor conhecimento disponível* (Niemi, 2007), não ignorando *autoridades de evidência* (Fernandes, 2006) e estabelecendo simultaneamente uma linha indissociável entre o conhecimento formal e prático (Cochram-Smith & Lytle, 1999);
- Considerar que a prática pedagógica deve buscar incessantemente um patamar de qualidade superior e que essa qualidade não se constrói à margem das crianças, uma vez que o humano marca a especificidade do trabalho docente (Tardif, 2000);
- Necessidade de encontrar estratégias formativas que apoiem os processos de desconstrução a propósito de questões cruciais em educação de infância, tais como a

concepção de criança, criando distanciação crítica com a cultura dominante no momento em que os futuros educadores entram em contacto e se socializam em contextos reais de prática pedagógica;

- Afirmar o estatuto profissional dos educadores de infância, apoiando a construção de identidades profissionais que denotem autonomia e auto-valorização.

Ao encontrarmos semelhanças nas práticas de investigação com crianças e o desenvolvimento de pedagogias inclusivas das crianças, pela necessidade tanto de investigadores como de educadores de aceder às suas perspectivas, considerámos possível a integração de diferentes propostas: a de Laevers (1994) para aceder ao *sentido atribuído pelas crianças à experiência*, inspirada na psicologia humanista e no construtivismo social e com desenvolvimentos na actualidade; as diferentes propostas de investigação com crianças, desde as interpretativas como a de Graue & Walsh (2003) próximas da etnografia, às de inspiração participatória e pedagógica como a de Clark & Moss (2001). Pressupúnhamos que a integração destas propostas em contexto de prática pedagógica supervisionada, em estreita articulação com um seminário de investigação, apoiaria o desenvolvimento profissional dos futuros educadores, garantindo a participação das crianças. Delineámos um estudo em que quisemos compreender como um processo baseado nestes contributos poderia ser inventado e significado pelos participantes em contextos reais de prática pedagógica.

Do ponto de vista metodológico apelidamos o presente estudo de *híbrido* pela permeabilidade a influências de diferentes propostas (professor-investigador, investigação sobre a prática, investigação-acção, investigação-acção pedagógica, *self-study research*), ao perspectivar-se simultaneamente como projecto de colectivo de indagação crítica e intervenção e por se concretizar, após o término do processo formativo, como uma meta-análise que visa a compreensão de um processo de investigação-acção-formação integrando a reflexão crítica do investigador que dessa forma se compreende, expondo essa compreensão à discussão pública (Bullough & Pinnegar, 2001).

Essa meta-análise apoiou-se conceptualmente no paradigma do pensamento do professor ao pretender explorar as concepções pedagógicas emergentes dos participantes, no período compreendido entre o início e o fim da experiência de investigação-acção-formação, partindo de um conjunto de questões :

- Como é que o uso de orientações metodológicas da investigação com crianças é significado pelos alunos estagiários no decurso da sua prática pedagógica? Como se apropriam da ideia de investigação com crianças?

- Que mudanças e transformações ocorrem nos alunos e nas suas concepções pedagógicas pelo processo de investigação com crianças? O que muda, ou se transforma?
- Em que aspectos o pensamento dos alunos se aproxima e afasta da ideia de criança competente e de prática pedagógica participada pelas crianças?

Foi constituído um corpus de análise de abordagem qualitativa a partir de um inquérito para identificação de concepções prévias dos alunos, da documentação do processo de investigação-acção-formação presente nos portefólios dos alunos e da avaliação do projecto pelos participantes (alunos e educadoras cooperantes) com base numa entrevista. A partir do processo analítico e da sua interpretação percebem-se as concepções emergentes dos alunos-educadores e discutem-se potencialidades e limitações quanto à possibilidade do educador-investigador-com-crianças na formação inicial.

Os conteúdos apresentados neste trabalho foram seleccionados com o intuito de questionar as nossas próprias concepções, construídas em grande parte nas instâncias socializadoras da formação inicial e contínua e em contexto de trabalho com crianças em escolas e jardins de infância e, simultaneamente, com a intenção de discutir a experiência de investigação-acção-formação realizada. A ordem pela qual expomos esses conteúdos deseja espelhar o fio condutor encontrado pelo investigador na sua reflexão, mas não representa nenhuma organização cronológica. Os diferentes capítulos estiveram em aberto ao longo de todo o processo de escrita, embora cada um deles represente e aglutine conteúdos que pretenderam responder a questões que se colocaram de forma mais aguda num ou noutro momento do processo.

O trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos que foram sendo escritos num longo período de tempo, tanto durante como após a realização do estudo, à medida que as questões se impunham e nos incentivavam à pesquisa e reflexão.

No capítulo um apresentamos reflexões sobre as influências de diferentes propostas conceptuais na construção das crianças que frequentam a educação pré-escolar e que fundamentam actualmente a importância social da sua participação. Nomeadamente, para além do apontamentos históricos sobre a construção das crianças, com especial referência às práticas de institucionalização, fazemos uma leitura de propostas da sociologia da infância, da psicologia do desenvolvimento e do movimento de defesa dos direitos da criança.

No capítulo dois discutimos propostas que sustentam as pedagogias activas e que nos ajudam a pensar a génese do que hoje entendemos por agência das crianças no desenvolvimento e na

aprendizagem, de forma interligada com a pertinência de falar em saberes na educação pré-escolar e em relações positivas com esses saberes.

O capítulo três resulta da apresentação de conteúdos que discutem o conhecimento pedagógico dos educadores de infância e as diferentes propostas para a sua formação, para dessa forma situar o estudo que desenvolvemos, em termos conceptuais e no contexto da escola de formação onde foi realizado e também nas políticas de formação em Portugal.

Finalmente, o capítulo quatro descreve o estudo realizado, apresentando: o enquadramento metodológico; a definição da temática em estudo; as opções adoptadas e concretizadas; a descrição do processo analítico e o resultado desse processo; e as reflexões emergentes a partir das respostas possíveis às questões que direccionaram a investigação e a acção ao longo do processo.

São também apresentados alguns anexos que pretendem esclarecer o processo de geração e análise de dados.

Capítulo 1 – Da construção das crianças à importância social da sua participação

1 A pertinência de insistir na compreensão das crianças

“Como é que vamos começar a entender as crianças? Esta não é, de modo algum, uma questão recente. (...) Apesar disso, após séculos de prática e debate, que se estendem do inicial desejo helênico de encontrar as origens da virtude de modo a inculcar o ritmo e a harmonia nas almas dos jovens até às nossas pragmáticas preocupações com a eficácia de práticas específicas e de modas na educação das crianças, ainda não chegámos a um consenso relativamente à questão da infância” (Jenks, 2002, p.185).

Esta citação resume a razão de continuarmos a pensar e produzir documentos, no âmbito da educação, sobre as crianças e a infância. A nossa grande questão, enquanto adultos, resume-se em não conseguirmos descortinar as crianças para podermos justificar a nossa relação educativa com elas. As imagens, as concepções, que possuímos sobre as crianças e a infância multiplicam-se tanto no passado como no presente e revelam-se através de formas paradoxais porque *“a criança nos é simultaneamente familiar e estranha (...) ela habita o nosso mundo e contudo parece responder a um outro mundo (...) ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem de ser sistematicamente diferente”* (Jenks, 2002, p. 196).

Nos finais do século XIX e ao longo do século XX, compreender a criança na sua especificidade, percebendo-a como diferente do adulto, foi a grande bandeira levantada pelos movimentos renovadores da escola. Percebendo como são as crianças, com o apoio de uma disciplina que fosse capaz de as descrever cientificamente, encontraríamos o método correcto para as educar: uma pedagogia centrada na criança. Essa ciência mostrou-nos parcialmente as crianças, revelou-nos simultaneamente crianças diversas e iguais na sua essência biológica. Porém, as práticas pedagógicas, teimosamente, não conseguiram confinar-se a uma única imagem de criança, não foram capazes de se transformar em ciência aplicada¹ e, entre as muitas razões que possamos apontar para o fenómeno, está a impossibilidade de não se incluir explicitamente o significado e intencionalidade sociais nas narrativas construídas sobre as crianças, sejam elas psicológicas, ou pedagógicas. Tanto a criança vista à luz do senso comum, como a criança pensada pelas diferentes disciplinas, possui um significado social enquadrado pelos propósitos de quem a descreve, já que a criança é intencionalmente constituída de forma

¹ Os estudos que pretendem identificar a influência teórica das correntes e teorias da psicologia do desenvolvimento apontam para influências diversas num mesmo profissional.

a apoiar as bases fundamentais e as noções de humanidade, acção, ordem, linguagem e racionalidade de teorias particulares (idem).

Considerando as limitações dos discursos científicos que construímos na modernidade impõe-se questionar qual a pertinência de insistir na descoberta e compreensão das crianças, ou se não devemos simplesmente aceitar a relatividade dos discursos, pensar na sua complementaridade como forma de chegar a uma aproximação ao que pode caracterizar uma criança. Partir desse proposto seria considerar que já esgotámos as possibilidades de compreensão das crianças e dos mundos infantis e que não é possível construir discursos científicos alternativos.

Outra razão que nos deve mover na procura de outras narrativas é o facto da pedagogia na educação de infância não poder continuar a alimentar-se da ideia de que poderá existir uma ciência isenta e neutral capaz de a fundamentar: desde logo pelo questionamento que pode fazer-se sobre a ideia de neutralidade e isenção científicas²; segundo, porque a educação é um campo onde se jogam interesses sociais e que está longe de ser isento de intenções. Na esteira de Malaguzzi (1999) consideramos que a educação tanto reproduz como pode transformar a realidade. Assim, torna-se necessário, primeiro que tudo, questionar os quadros conceptuais vigentes, considerando olhares que nos possibilitem esse questionamento, estando atentos ao facto desse exercício estar igualmente imbuído de intenções. Na reflexão que nos propomos fazer a propósito da infância e das crianças, não escamoteamos a escolha e a opção por olhares sobre as crianças consonantes com a intenção de sustentar uma noção de humanidade em que as crianças sejam incluídas: notadas, ouvidas, tomadas como participantes.

Para além da proposta científica da procura de metodologias que rompam com as limitações que identificamos no paradigma da ciência moderna, quanto ao modo de descrever as crianças e de as conceptualizar, está a intenção de as incluir socialmente enquanto actores sociais de pleno direito (Sarmiento, 2000), nomeadamente nos contextos educativos, enquanto participantes da construção de uma humanidade entendida como confluência de diversidade e diferenças, sem esquecer, no entanto, que as crianças são actores sociais particulares (Brougère, s/d), salvaguardando as diferenças entre crianças e adultos que responsabilizam os segundos relativamente às primeiras.

² A produção científica não acontece dentro de *uma bolha*, no vazio social (Arruda, 2002) e não é isenta, já que as suas formas de produção, no caso da infância, são legitimadoras de uns conhecimentos e excludentes de outros (Ferreira, 2000).

As crianças parecem, de facto, diferentes de nós adultos na forma como produzem saberes e os expressam. Uma diferença que tem tanto de natural e decorrente das características biológicas de forma entretecida com aspectos sociais e culturais, como sublinham propostas actuais da psicologia do desenvolvimento, como de construção social e histórica em que intervêm os adultos e os seus mundos e as próprias crianças, como propõe a sociologia da infância, mas essa diferença não pode justificar a sua exclusão social.

É necessário salvaguardar que, quando se afirma a ideia de infância como construção social, não há uma negação da dimensão biológica que diferencia adultos e crianças, apenas se considera que há formas distintas de pensar e agir com base nessa dimensão:

“(...) a dimensão bio-ontológica das crianças - imaturidade biológica – é um traço natural e universal dos grupos humanos, é o modo como essa imaturidade é entendida e se torna significativa que é um facto da sociedade e da cultura. São esses factos da cultura que, podendo variar, fazem da criança uma instituição social e é nesse sentido que podemos falar de construção social da infância” (Rocha, Ferreira, Neves & 2002, p. 35).

2 Apontamentos de uma educadora de infância sobre a construção histórica e social das imagens de infância e criança

2.1 A construção da infância e da criança através das práticas de institucionalização

A abordagem histórica sobre a infância surge muitas vezes enquadrada nas abordagens da sociologia da infância³, fundamentando a ideia de infância como construção social. São ideias que emanam de campos disciplinares que, sendo distintos, contribuem num mesmo sentido para a compreensão do(s) conceito(s) de infância(s) que hoje possuímos. Os apontamentos históricos permitem-nos desconstruir os discursos sobre as crianças⁴ e equacionar que, mesmo

³ Os trabalhos de cariz histórico, com especial referência para o de Philippe Ariès, são amiúde referidos no campo disciplinar da sociologia da infância. Ariès desenvolveu o seu trabalho nos anos 60 do século XX, inserido na corrente disciplinar da *História das Mentalidades*. Esta corrente disciplinar da história propõe-se dar conta das concepções presentes em diferentes períodos históricos. As abordagens sociológicas apelam a outros referenciais teóricos, nomeadamente ao das *representações sociais*, conceito que atravessa as ciências humanas, não sendo património de nenhuma área em particular.

⁴ Alguns autores consideram importante distinguir a história da infância da história das crianças. Por exemplo Kulmann & Fernandes (citados por Gouvêa, 2006) consideram que a história da infância como a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

no meio académico e científico, não conseguimos fugir às imagens e ideias que as representam no nosso tempo e no espaço cultural de que fazemos parte.

De acordo com a síntese e reflexões de Pinto (1997, p. 35) a partir da obra de Ariès⁵, *História Social da Infância e da Família*, pode considerar-se que:

- A ideia moderna de infância como fase autónoma relativamente à adultez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir finais do século XVII e especialmente, em alguns sectores da aristocracia e sobretudo da burguesia;
- Nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto já ao longo do século XVI, especificidade que se revela numa certa individualização no vestuário, na linguagem, etc.;
- Na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura (*homunculus*): trabalham, divertem-se e dormem no meio de adultos;
- Finalmente, nas classes populares, os antigos géneros de vida e as antigas concepções de infância mantiveram-se quase até aos nossos dias, havendo mesmo razões para pensar numa regressão verificada com o advento da industrialização e a procura de mão de obra infantil (Pinto, 1997).

Nesta síntese, fica claro que as concepções de infância não são independentes da condição social, embora em termos genéricos alguns autores como Frabboni (1998) falem de três momentos distintos à luz da argumentação de Ariès: 1º caracteriza o período até aos séculos XIV e XV em que a criança é vista como um adulto em miniatura e simultaneamente como objecto de diversão dos adultos, sendo inclusivamente o infanticídio tolerado; 2º surge com os séculos XVI e XVII em que a criança passa a ser vista como filho e aluno e é construída em grande parte através das práticas de institucionalização; 3º surge ao longo do século XX em que a criança passa a ser vista como ser social e sujeito de direitos.

Os autores que constroem narrativas históricas sobre a infância consideram que a forma como é pensada a relação pedagógica com as crianças influencia a constituição da ideia de infância, já que os “discursos e práticas de socialização ao dirigirem-se à criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização de tais actores” (Gouvêa, 2006, p. 24). É pois incontornável a referência à institucionalização/escolarização para uma melhor compreensão do nascimento e evolução do

⁵ Esta obra de Ariès resulta de um estudo marcante, não só pelo tema, como pela proposta científica dentro da disciplina da história. Sofreu críticas posteriores que não abalam o seu contributo.

conceito de infância⁶. Ora, a institucionalização/escolarização como ideia de separação entre adultos e crianças, como descreve Ariès, só surge na modernidade.

“A escola medieval permaneceu indiferente à distinção e separação das idades, uma vez que não se destinava a educar a infância. Com a divulgação da imprensa e o crescente interesse pela alfabetização, num quadro mais vasto de mudança social e de ascensão de uma burguesia mercantil, vai lentamente surgindo o interesse pela educação infantil, traduzida numa necessidade de separação” (Pinto, 1997, p. 36).

A necessidade de separação das crianças e adultos foi legitimada pelos princípios da Revolução Francesa (escolarização como direito de todas as crianças) e consagrada posteriormente pelas ideias científicas e pedagógicas desenvolvidas nos finais do século XIX e início do século XX. Considerando-se a necessidade de protecção e formação das crianças como necessárias, surgem instituições específicas para acolher as crianças escalonando-as por idades (Pinto, 1997; Rogoff, 2005), sendo que esse escalonamento e as práticas educativas são largamente influenciados pelo movimento higienista nos séculos XVIII e XIX (Ferreira & Gondra, 2006; Ferreira, 2000; Magalhães, 1997) e pela perspectiva médico-psicológica emergente (Ferreira, 2000).

Segundo Magalhães (1997), a propósito da história da educação de infância, foi só a partir do momento que se instituiu a infância escolarizável que se desenvolveu a educação de infância (século XIX) e não podemos falar do desenvolvimento da educação de infância apenas como consequência das revoluções industriais, do urbanismo e de uma progressiva ocupação da mulher fora de casa, sendo necessário considerar também o desenvolvimento científico sobre as crianças com idade inferior aos 6 anos de idade: o reconhecimento da importância da educação básica estimula o aparecimento de programas de educação pré-escolar enquanto antecipação; o papel dos higienistas⁷ e o nascimento da pediatria apontam para as vantagens de uma educação natural, ao mesmo tempo que condenam práticas nefastas de parteiras e mães quanto ao desenvolvimento de doenças e suas repercussões na vida adulta; e, concomitantemente, as condições económicas e sociais exigem respostas para uma educação fora da família.

⁶ Há no entanto alguma controvérsia em torno desta ideia. Heywood (2005) refere que o foco na institucionalização pode significar a tendência dos historiadores em omitir as crianças dando continuidade a uma longa história de ausência das crianças na literatura até ao século XVIII.

⁷ Ferreira & Gondra (2006) explicitam a evolução desta ideia ao longo do século XIX, exemplificando que higienista francês Riant defendia que as instituições deveriam ser divididas de forma a afastar os *minimes* dos *petits*, *moyens* e *grands*, porque os primeiros representavam um perigo sanitário para os outros alunos devido às doenças eruptivas. Nasce assim a ideia de uma instituição na qual a promiscuidade de idades deve ser evitada, em que se perspectiva a educação dos mais pequenos, considerando a necessidade de condições sanitárias adequadas à sua condição e vulnerabilidade.

É na escolarização que devemos procurar duas ideias emergentes, as quais, simultaneamente, legitimam a educação de infância e transformam as crianças antes dos 6 anos em objecto de intervenção educativa (criança-aluno):

“a) quanto mais cedo a criança for submetida a planos educativos estruturados e consequentes, mais longe irá no seu desenvolvimento pessoal e social; b) o êxito escolar varia e depende da iniciação e da preparação da criança à entrada para a escola, acreditando que quanto mais preparada e inserida estiver na cultura escolar, de melhores capacidades disporá para entender e resolver com êxito os desafios dessa cultura” (Magalhães, 1997, p. 122).

Segundo Ferreira (2004) o jardim de infância adquiriu uma importância crescente na constituição da infância moderna. Pensamos que esta ideia pode alargar-se nalguns aspectos às instituições destinadas às crianças com idade inferior a três anos⁸. Primeiro que tudo porque o jardim de infância contribuiu para a definição do recorte de idades na infância; em segundo lugar, e corroborando uma ideia já expressa, porque o jardim de infância contribuiu para o reconhecimento social destas idades como alvo educativo; em terceiro lugar, porque a vida social das crianças passou a ser regulada pela vida no jardim de infância e não na família; e ainda, pela ideia de imprescindibilidade da pré-escolarização no ano que antecede a escola obrigatória, ou a ideia de preparação, ou antecipação. Todos os aspectos apontados se interligam em torno da ideia da importância e defesa da institucionalização/escolarização como prática desejável.

A questão das práticas lúdicas e dos artefactos lúdicos possibilitam-nos também evidenciar que as imagens que possuímos hoje sobre as crianças foram histórica e socialmente construídas. Entre peritos em educação de infância, mas também ao nível do senso comum, considera-se que a natureza das crianças determina que elas brinquem e que produzam determinado tipo de brincadeiras e jogos. Mesmo quando não valorizado por educadores em termos educativos, o jogo/brincadeira é aceite como incontornável no jardim de infância (Libório, 2000). De acordo com Ferreira (2004) o brincar como acção espontânea e natural das crianças, como credo único das actividades de infância, é um dos mitos da infância.

Ao criar a narrativa da evolução histórica das práticas lúdicas, Crespo (2006) afirma que se dá uma grande alteração com a instituição/escolarização das crianças na modernidade, a qual

⁸ A legitimidade social dos profissionais que trabalham nas creches continua a buscar-se por comparação com o trabalho pedagógico em jardim de infância (Portugal, 1996; Coelho, 2004), apelando à ideia de educabilidade destas idades. Por outro lado, a vida das crianças é regulada, também na creche, fora da família, é aí que as crianças desde bebés se percebem socialmente como crianças na relação com os pares e na relação com os adultos.

produz o fenómeno da *domesticação* das práticas lúdicas. No mesmo sentido, Friedmann (1998) aponta que a institucionalização/escolarização das crianças transformou as práticas lúdicas, segregou-as e atribuiu-lhes o estatuto de *trabalho das crianças*.⁹ Ainda de acordo com Friedmann a pedagogia que desejou a formação do homem novo introduziu o brincar na escola com o intuito de tornar os espaços prazerosos e como meio educacional, mas ao fazê-lo fez submeter a actividade lúdica aos mesmos princípios que sustentaram a ideia do homem novo: era necessário treinar esse homem. Para ser educativo o jogo/brincar deve servir de algum modo a intencionalidade educativa na tarefa de criação desse homem novo.

Brougère (1998) apresenta uma análise muito enriquecedora que nos possibilita compreender como as pedagogias em educação de infância e a concepção de criança se constroem mutuamente partindo das visões sobre o jogo e a sua função educativa. Segundo o autor, a concepção de criança surge ao longo dos tempos ligada ao jogo¹⁰ e ao papel que lhe é atribuído na educação.

- Até à revolução romântica temos uma visão de jogo marcado pelo seu carácter fútil, algo que não é educativo em si mesmo, que serve a educação na medida em que possibilita o relaxamento, ou exercita algumas capacidades físicas. As imagens depreciativas da criança, que necessita ser corrigida (construídas em parte com o cristianismo), mostram simultaneamente a fragilidade da criança relativamente ao adulto e desacreditam a sua actividade espontânea. A ideia de fragilidade evolui para visões sobre a parcela angelical da criança, de ser desprovido de razão, dotado de paixão, em que o adulto se revê parcialmente na medida em que também ele não é totalmente dotado de razão, o que leva a considerar a criança como merecedora de compaixão. A educação deve controlar a vida da criança afastando-a da sua natureza, da sua fragilidade para a conduzir à razão. Assim, o controle pedagógico deve ser exercido a cada instante da vida da criança e mesmo os seus jogos, recreações e passeios deverão ser educativos (possibilitam relaxar para voltar ao trabalho, ou permitem o exercício de alguma coisa).
- A ideia de fragilidade e inocência liberta-se progressivamente da referência ao cristianismo e a natureza torna-se uma referência positiva. Surge o movimento

⁹ Na esteira da argumentação destes autores, as práticas lúdicas são algo que acompanha o homem, adulto e criança. Não se negando a especificidade do lúdico na criança, considera-se que o fenómeno está sujeito à influência social e histórica.

¹⁰ Sendo as obras do autor em língua francesa a tradução surge para português com a palavra jogo, embora o autor se refira às práticas lúdicas espontâneas das crianças.

romântico no século XVIII que traz uma nova concepção de criança. A criança surge como representante da natureza boa. Esta valorização da criança opõe-se às ideias iluministas de valorização da razão, do progresso, do civilizado. A criança tem ao nível do sensível, o que o adulto pode perder, pelo que cabe à educação preservar na criança o que lhe dá acesso ao poético, à totalidade, à verdade. A actividade espontânea é uma manifestação da natureza boa, a expressão de um dinamismo interno que leva a criança ao desenvolvimento.

- O desenvolvimento da psicologia nos finais do século XIX, início do século XX, vai legitimar o pensamento romântico sobre o jogo, propondo-se a explicar para que serve o jogo e porque é que a criança joga. Com base nas diferentes teorias surgem diferentes explicações que têm em comum a ideia de que o jogo faz parte da natureza infantil, sendo estas explicações que servem de fundamento às propostas pedagógicas no que toca ao lugar do jogo em educação: teoria da recapitulação que justifica o jogo pela possibilidade de aprendizagem/recapitulação da história da humanidade; teoria do pré-exercício que afirma que o jogo é necessário à espécie, é uma manifestação do instinto, prepara animais e humanos para actividades futuras, por isso é a pedagogia natural; teoria de Piaget que defende que no jogo se manifesta a evolução das estruturas mentais, serve essencialmente ao educador como meio de observação e como forma de dar resposta a necessidades afectivas das crianças que se encontram intimamente relacionadas com as necessidades cognitivas; psicanálise, para quem o jogo é o terreno necessário sobre o qual a parte criativa vai erigir-se, é também uma fonte de prazer e uma forma de dominar situações desagradáveis, é uma forma de relação e comunicação com o adulto, em síntese, o jogo contém e gera as forças para a saúde psíquica da criança.

Esta visita à evolução das ideias que entrelaça a concepção de criança com as pedagogias em educação de infância e o lugar do jogo nessas pedagogias não possibilita descrever hegemonicamente as ideias pedagógicas, nem nos profissionais, nem mesmo em todos os sistemas de educação de infância ocidentais, ou mesmo europeus, significando que existem imagens de criança diversas num determinado período histórico. Como o próprio Brougère observa, relativamente à evolução do lugar do jogo na escola maternal francesa, esta última não se pauta pela linearidade da linha evolutiva das ideias apresentadas: há factos, acontecimentos, pessoas, aspectos culturais que se entrecruzam e escrevem a história das ideias

educativas em cada país, escrevendo desta forma também a história da infância, o que resulta em diferenças significativas entre países do mesmo no espaço europeu (Brougère, 1998; 2002).

“Les systèmes préscolaires apparaissent comme des structures où l’investissement culturel est important ainsi qu’en témoigne leur grande diversité qui ne peut se réduire à leur relation avec un courant pédagogique transculturel. Chaque système semble résulter de choix qui renvoient à la valeur accordée à l’enfant, à la conception de l’éducation avant l’apprentissage de l’écriture, au rôle conféré aux parents” (Brougère, 2002, p.13).

O que podemos afirmar de genérico, e simultaneamente vago, a partir deste exercício advindo da história da infância e da história das ideias pedagógicas é que a importância da institucionalização/escolarização e a atenção a uma natureza que diferencia a criança em idade pré-escolar e exige cuidados pela importância deste período na vida futura do indivíduo caracterizam, ainda hoje, as pedagogias em educação de infância, já que a educação das crianças e as crianças são, por nós adultos, constituídos mutuamente. Criamos instituições em função da ideia de criança que possuímos (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e, simultaneamente, desejamos conformar as crianças às instituições que criamos para elas. A infância que precede a idade da escola corresponde a um período da vida em que se podem/devem lançar as bases do edifício que é o processo de escolarização, mas, paradoxalmente, é também um período em que ainda não se é escolarizável. Assim entendida, a infância antes da escolarização é um tempo de espera, de preparação para um período que se lhe segue e, simultaneamente, é também neste período que se joga o futuro do adulto, porque se trata de um período fundamental no desenvolvimento da personalidade, no desenvolvimento intelectual, ou numa linguagem científica mais recente, trata-se de um período fundamental para o desenvolvimento cerebral que, consequentemente, merece toda a nossa atenção e cuidado.

2.2 Imagens contemporâneas da infância e das crianças: entre a continuidade e o desejo de ruptura

Na evolução contemporânea do discurso médico-psicológico sobre a criança são agora as neurociências que vêm fundamentar e legitimar a imagem de criança-aluno, objecto de acção educativa institucionalizada, confirmando a importância da intervenção educativa (como pode observar-se em Katz, 2005¹¹; OCDE, 2006; Nabuco, 2004, entre outros), ao permitir apelar

¹¹ De acordo com Katz (2005) nenhum estudo sobre o desenvolvimento cerebral nos dá evidências sobre a forma mais adequada de educar as crianças, mas ainda assim podem-se retirar algumas ilações:

para uma estimulação precoce da criança, o que amiúde é associado à tarefa educativa (Martins, 1999). Surge todo um discurso progressivamente mais fundamentado na ciência médico-psicológica que conduz à necessidade de cuidar e definir o tipo de oferta educativa para crianças antes da escolarização, que não esquece, no entanto, a visão anterior sobre a importância da pré-escolarização como preparação, ou antecipação.

Katz (2005), a par da evidência emergente dos estudos sobre o desenvolvimento cerebral, aponta a necessidade das crianças terem experiências que as ajudem a adaptar-se à escola as quais enumera: contactar com diferentes formas de exposição aos livros, às histórias; ter quem lhes leia; segurar e usar o lápis; ter respostas às suas perguntas... Ou seja, mudam as justificações, mas as crianças que frequentam a educação pré-escolar continuam a ser vistas essencialmente como possuidoras de uma natureza que as diferencia dos adultos e que merece cuidados especiais pela importância desse período na vida futura de alunos e adultos, já que representam um potencial, um investimento futuro importante. As etapas seguintes da vida das crianças, ou a forma como os adultos as perspectivam, associam-se à natureza da criança e constituem as necessidades das crianças. As crianças têm necessidades que devem ser supridas pelos adultos através de práticas sociais adequadas.

Uma forma de compreender as imagens de criança dominantes¹² em educação de infância e a sua evolução até aos nossos dias é pensar nos grandes problemas investigados ao nível da educação de infância nas últimas décadas. Seguindo essa linha de pensamento podemos verificar que de um primeiro momento em que se discutiram os efeitos da frequência de educação pré-escolar (educação institucionalizada *versus* educação familiar) e se desenvolveram estudos sobre o seu impacto na vida escolar e no sucesso social de adultos e cujas conclusões nos dizem que não pode falar-se numa causalidade linear (frequência igual a sucesso escolar e

-
- a) aproximadamente 80-85 por cento das ligações neurológicas desenvolvem-se nos primeiros 6 anos de vida, sendo a taxa de crescimento mais acelerada nos primeiros anos;
 - b) a reparação e regeneração dos sistemas neurológicos não acontece como noutros tecidos humanos, a probabilidade de reparação regeneração ou surgimento de caminhos alternativos diminui após os primeiros anos;
 - c) o cérebro humano é sobretudo um órgão que constrói padrões e não um órgão que os recebe e isso exige que a criança seja colocada em ambientes que possibilitem uma exploração activa de ambientes ricos e seguros;
 - d) a importância das interações com determinadas qualidades síncronas e contingentes com adultos no desenvolvimento das ligações cerebrais permite inferir sobre a importância da conversação e atitudes responsivas com crianças.

¹² Importa ressaltar que ao dizer-se que existem imagens dominantes, usando o plural, pretende afirmar-se a possibilidade de concomitância. Ou seja, considera-se possível que diferentes imagens possam coabitar, reajustando-se.

social) mas de efeitos positivos¹³, depressa se passa a um outro momento que pretende diferenciar as práticas mais eficazes. Desta forma fica encontrado um fundamento renovado para a imagem de criança-aluno que construímos na modernidade e, ainda, uma saída justificativa para a existência que consideramos incontornável¹⁴ das instituições educativas para a infância nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Chegamos desta forma, simultaneamente, aos discursos sobre a qualidade em educação de infância, os quais transportam consigo imagens da infância das crianças que se difundem no meio educacional, extravasando-o e disseminando-se para além desse enquadramento disciplinar e profissional.

A preocupação com a qualidade, que dominou a investigação científica em educação de infância nas últimas décadas do século XX, tem actualmente entre nós uma presença significativa nas instâncias formativas dos profissionais de educação de infância (escolas de formação, encontros profissionais, oferta de formação contínua, publicações, disseminação ao

¹³ Apresentamos em trabalho anterior (Libório, 2000) uma síntese da revisão destes estudos realizada nos anos 90 (século XX) pelo projecto europeu EURYDICE. Estudos longitudinais mais recentes, como o *Lasting differences: the High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23* de Schweinhart & Weikart (1997) reafirma muitas das conclusões de estudos anteriores, embora traga outros dados que incentivam investigadores e educadores à reflexão:

- confirmam ganhos com a frequência de educação pré-escolar de crianças em risco, visíveis até aos 10 anos de idade independentemente do tipo de currículo (ganhos ao nível do Q.I. que persistem para além do que outros estudos longitudinais tinham verificado);
- mostram uma franca desvantagem do modelo curricular de orientação behaviorista e académica relativamente aos outros dois modelos avaliados de inspiração desenvolvimentista e construtivista, sendo as desvantagens notórias na vida social de jovens e adultos (maior número de detenções e prisões, maior dificuldade em se inserirem na comunidade, instabilidade nas relações afectivas, nomeadamente na constituição e manutenção da família, problemas laborais, menor ambição e sucesso educacional) (Gaspar, 2004, apresenta uma descrição e análise deste estudo em português).

Um outro estudo datado de 2004, *Significant Benefits: The High/Scope Perry Pre-school Study through Age 40*, da autoria de Schweinhart *et al*, justifica os benefícios da educação de infância reafirmando as suas grandes vantagens essencialmente para as crianças desfavorecidas ou em risco. A influência positiva da frequência de educação pré-escolar não é uma verdade irrefutável que permita desconsiderar o tipo oferta educativa. De acordo com a revisão da literatura de Vandell & Wolfe (2000) existem um conjunto de estudos realizados nos anos 80 e 90 (século XX) que não confirmam a defesa da simples frequência, indicando que só pode generalizar-se essa ideia relativamente às crianças em desvantagem sócio-cultural. No caso português, os efeitos da educação pré-escolar só são sensíveis após 2 anos de frequência, nomeadamente em crianças com origem sócio-económica baixa (Vasconcelos, 2006).

¹⁴ A diferença de políticas de apoio à maternidade/paternidade entre os países da Europa, nomeadamente entre os países do norte e do sul, é exemplificativa da relatividade da ideia de imprescindibilidade das instituições educativas para a primeira infância. A imprescindibilidade continua muito apoiada na relação que cada sistema social e económico perspectiva entre as famílias e o trabalho, nomeadamente o trabalho feminino. No relatório da OCDE *Starting Strong II* (2006) apontam-se os seguintes motivos pelos quais os países investem na educação de infância: a participação da mulher no mundo do trabalho; a conciliação entre trabalho e família de forma mais equitativa para as mulheres; as mudanças demográficas nos países da OCDE (diminuição da natalidade e envelhecimento da população e fenómenos migratórios); a preocupação com as crianças em desvantagem social. A educação de infância é neste relatório classificada como *a public good*, na medida em que apoia as famílias com crianças pequenas, nomeadamente a integração no caso dos emigrantes, proporciona a par com outros serviços uma vida saudável para as crianças e contribui para a preparação das crianças para a escola. A imprescindibilidade é entendida como estando grandemente relacionada com as questões económicas e políticas de um país.

nível dos media), funcionando como regimes de verdade (Foucault ¹⁵, citado por Jardine, 2007), consequentemente capazes de alguma acção reguladora das práticas pedagógicas com crianças e de participação na construção das imagens e concepções sobre elas.

De acordo com a revisão da literatura sobre a qualidade em educação de infância de Coelho (2004) estes estudos justificam-se pela preocupação em regular práticas pedagógicas desrespeitadoras das crianças seguidas por muitas instituições, protegendo-as de interesses económicos privados; surgiram inicialmente nos Estados Unidos, país onde é notória esta orientação nas instituições e se reconhece uma manifesta falta de cuidado e investimento nos contextos educativos para crianças pequenas, embora se tenham propagado com facilidade ao resto do mundo, nomeadamente à Europa. Estes estudos buscaram argumentos para o investimento político e financeiro na educação de infância.

A pertinência das preocupações com a qualidade e a sua regulação pelo Estado¹⁶ mantêm-se actualmente entre nós, dada a longa tradição de existência de serviços educativos para crianças mais favorecidas e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos sociais mais desfavorecidos.

“Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS’s), financiadas pelo dinheiro dos contribuintes, ‘seleccionam’ crianças que paguem pelas comparticipações mais altas, enquanto famílias da classe média ou média-alta escolhem e pressionam a inscrição dos seus filhos naqueles que têm maior qualidade pedagógica, ‘empurrando’ as crianças mais carenciadas (com menor poder de escolha, quer em termos económicos, quer em termos do próprio ‘saber’ escolher) para os respectivos ‘guetos’ onde terão respostas de menor qualidade...ou brincarão na rua” (Vasconcelos, 2006, p. 8).

A par das preocupações com a resposta ao problema social que representam as crianças desfavorecidas, a questão económica, ou a rentabilidade dos sistemas, sustenta grande parte da fundamentação sobre a defesa do investimento na educação de infância. No último relatório da OCDE, *Starting Strong II*, de 2006, os seus autores referem os contributos actuais da área da

¹⁵ Foucault entende que a linguagem não é um meio de representação, ou cópia da realidade, já que a linguagem que usamos molda a nossa maneira de ver e entender o mundo, a forma como nomeamos objectos e fenómenos são convenções (*discursos*) que funcionam como *regimes de verdade*, ou *regimes discursivos com uma função reguladora*, na medida em que organizam a nossa experiência quotidiana, influenciam e governam as nossas ideias, pensamentos e acções, mas simultaneamente estabelecem os limites que permitem afirmar que determinada coisa é verdade, ou correcta, numa determinada época e numa determinada cultura. De acordo com estes pressupostos as questões da qualidade em educação de infância, e a forma como têm sido exploradas na investigação, funcionam na era em que vivemos como *regimes de verdade*, que excluem outras formas de olhar para a educação de infância e para as crianças a quem se dirigem essas práticas (Dahlberg, Moss & Pense, 2003).

¹⁶ A importância da regulação estatal é recomendada no relatório da OCDE de 2001 e reafirmada no relatório, também da OCDE, de 2006.

economia que caracterizam a educação de infância como uma oportunidade inigualável para o investimento no capital humano. Partindo do pressuposto que é nas primeiras idades que se desenvolvem disposições para aprender e se desenvolvem os *skills* básicos como cooperação com pares e adultos, autonomia, criatividade, resolução de problemas e persistência e que a educação de infância é também um factor protector das famílias, considera-se que o investimento é bastante compensatório quando comparado com outro tipo de investimento de cariz remediativo. Esta ideia conjugada com a da importância dos primeiros anos no desenvolvimento cerebral (contributo mais influente do discurso médico-psicológico actual) acrescenta importância à educação de infância e chama a atenção para o tipo de oferta educativa (qualidade), mas simultaneamente reforça a imagem da criança como um ser em devir, nas palavras de Dahlberg, Moss & Pence (2003) a imagem de criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, perspectivando-a simultaneamente como factor de suprimimento do mercado de trabalho. Ainda de acordo com Dahlberg, Moss & Pence prevalecem nas sociedades desenvolvidas as imagens de criança que passamos a sintetizar.

- *A criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura* – a infância é a base de um progresso bem sucedido; a criança está num processo para se tornar adulto, representa um potencial, um capital humano, que será realizável se investirem nela; a infância é do ponto de vista económico e político o primeiro estágio de uma força de trabalho estável e qualificada, logo uma base onde se vão reproduzir conhecimentos e habilidades necessários para uma sociedade que se perspectiva competitiva, mas também valores do capitalismo actual como o individualismo, competitividade, flexibilidade, etc.; pedagogicamente é necessário pensar que capacidades, que competências, são determinantes para responder a essa sociedade globalizada e competitiva; esta criança está em tudo concordante com a imagem de *criança-aluno* que é necessário preparar para a etapa seguinte.
- *A criança como um inocente, nos anos dourados da vida* – no essencial esta imagem traduz a criança romântica de Rousseau; a crença no inato e na auto-regulação capaz de buscar a *beleza* a *verdade* e a *virtude*; a resposta pedagógica pensa-se através do jogo livre e actividades criativas como forma de expressão do inato e da capacidade auto-reguladora; surge nos adultos o desejo de proteger a criança, nomeadamente do mundo corrupto que a cerca.
- *A criança pequena como natureza, ou a criança científica com estádios biológicos* – esta imagem de criança está presente no discurso *médico-psicológico*; segundo os autores esta criança poderia ser, no essencial, descrita como a criança de Piaget; o enfoque é feito na criança individual

e no que, independentemente do contexto, a caracteriza em função da idade, de acordo com uma sequência evolutiva de estádios.

- *A criança como factor de suprimimento do mercado de trabalho* - variando com a relação que em cada país se estabelece entre o cuidado familiar e o trabalho, a criança é considerada dependente natural de uma mãe supostamente determinada biologicamente para cuidar dela, o que limita a empregabilidade feminina; para manter a necessária empregabilidade feminina de mão-de-obra qualificada, a criança é vista como necessitada de cuidados alternativos; é também futura mão-de-obra que necessita ser cuidada e à volta da qual se desenvolvem respostas que deverão garantir a qualificação; por outro lado, a criação de serviços para o cuidado alternativo são entendidos como um investimento para o futuro, na medida em que sendo subsidiados directa ou indirectamente representam um custo inferior que a inexistência desses cuidados.

Retomando a questão da qualidade, importa referir que a vaga de estudos que tentou encontrar correlações entre diferentes abordagens curriculares em educação de infância e os efeitos a longo prazo apoiou a ideia da existência de uma conjugação de ingredientes maximizadores da possibilidade de viver uma infância institucionalizada ideal. É precisamente esta idealização que está no centro das críticas de muitos autores, já que contribui para o conjunto de ideias que universaliza a criança e a naturaliza, sobretudo pela definição e delimitação do adequado (com qualidade) para todas as crianças de uma determinada faixa etária¹⁷, independentemente de aspectos culturais e sociais em que as crianças e instituições existem e pela criação de uma instituição ideal a que corresponde a imagem de uma criança que a vai habitar. Na linguagem de Moss & Petrie (2002) está presente a preocupação com a criação de serviços para as crianças (*children's services*), algo que pode ser pensado independentemente das pessoas concretas a que se destina, sem a sua participação, assente

¹⁷ Os exemplos mais conhecidos entre nós destes instrumentos são: a *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS) na sua versão original de 1980, e na versão revista posterior (ECERS-R), da autoria de Harms & Clifford, que pretendem avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar; a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS), dos mesmos autores e datada de 1990, que pretende avaliar a *qualidade* dos contextos para crianças dos 0 aos 30 meses; e mais recentemente, em 2003, instrumentos desenvolvidos em Inglaterra por Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, no âmbito do projecto *Effective Provision of Preschool Education* (EPPE), mais precisamente um desenvolvimento da ECERS, designado pelos autores de ECERS-E, que visa avaliar 4 aspectos curriculares fundamentais segundo as orientações oficiais inglesas (literacia, matemática, ciência e diversidade). Todos estes instrumentos circulam entre nós, nas instâncias formativas de educadores, em versões traduzidas para português.

Como afirma Clifford (2005), nesta perspectiva *"Quality of early settings is not conceived as an undifferentiated construct. Rather, we assume that different areas or dimensions of quality exist"* (p. 18). De acordo com os estudos realizados internacionalmente (USA e Alemanha) com a ECERS e A ECERS-R o autor conclui, no mesmo artigo, que os instrumentos testados ao nível da validade, fidelidade e sensibilidade permitem afirmar que os instrumentos são úteis na análise da *qualidade* em educação pré-escolar em qualquer contexto cultural.

numa tecnologia neutral e, sobretudo, imbuído de uma concepção de criança que a entende como objecto de acção socializadora por parte dos adultos, entendido o processo de socialização como um processo vertical conduzido exclusivamente por adultos (Ferreira, 2004).

Ainda que progressivamente se tenha vindo a ganhar consciência da necessidade de construir modelos de qualidade em educação de infância mais inclusivos (contextualizados e participados pelos diferentes actores sociais), persiste a crença modernista da possibilidade da objectivação de critérios de qualidade e da neutralidade, questão que não se confina ao domínio da educação de infância. De acordo Moss, Dahlberg & Pence (2003) a visão modernista chegou à avaliação da qualidade em educação de infância através de duas vias: a visão positivista difundida essencialmente pela psicologia do desenvolvimento e as ideias advindas da gestão de empresas¹⁸. Numa e noutra visão a criança é remetida para a sua diferença, para a sua limitação face a um adulto capaz e responsável para decidir e avaliar sobre o interesse superior da criança. O adulto sabe como é a criança (conhecimento científico) e determina o que é do seu interesse, de acordo com o conhecimento que possui dela – observa a criança particular à luz da criança epistémica - ou, em alternativa, integra na ponderação das suas decisões o grau de satisfação dos clientes relativamente ao serviço. Dada

18

- *Positivismo* - Os autores criticam fundamentalmente neste entendimento da qualidade: o tecnicismo que parte do pressuposto que a aplicação de conhecimento disciplinar (especialistas), prático (informado por profissionais), ou mesmo das autoridades administrativas e políticas, pode ser desprovido de valores; o poder exercido pelos detentores da verdade científica, que passam a determinar e a regular as práticas sociais, excluindo outras formas de conhecimento sobre o fenómeno, nomeadamente dos participantes; a descontextualização em nome da procura de objectivação pelo recurso a compreensão numérica.
- *As instituições de educação de infância como empresas* - De acordo com os autores, a ideia da satisfação do cliente como critério fundamental para a definição de qualidade de um produto não deixa de ser interessante, porém pode ser problemática, principalmente quando se busca ir além da satisfação do cliente individual e se procura o reconhecimento mais amplo da importância social e política das instituições públicas. Primeiro há considerar que os clientes dos serviços pessoais e sociais podem ser manipulados ou coagidos, ou simplesmente possuir limitações de expressão, sendo necessária ponderação e criatividade para que esta última aconteça. Em segundo lugar, é necessário perceber que o consumidor não é apenas a pessoa que usufrui do serviço hoje, mas também os potenciais futuros consumidores e ainda que outras pessoas (não utentes) podem ser afectadas pelo funcionamento dos serviços. Em terceiro lugar, entender que os serviços pessoais e sociais têm de obedecer a critérios impostos pelo princípio da justiça distributiva e que necessitam conciliar também os interesses de quem directa ou indirectamente se dedica a eles, para além da necessidade de conciliar diferentes realidades (diferenças culturais, regionais...). Em síntese, não é possível pensar numa relação neutral e isenta de valores entre um serviço e um cliente, eles enquadram-se num projecto social global.
- *A psicologia do desenvolvimento* - A razão pela qual o discurso da qualidade foi tão facilmente difundido e aceite em educação de infância prende-se com o facto de partilhar tantas perspectivas e métodos da psicologia do desenvolvimento difundida no mundo de língua anglo-saxónica. As avaliações da psicologia do desenvolvimento e da qualidade dão-nos o mesmo tipo de informação: como as crianças devem ser.

a dificuldade em considerar o contributo das crianças sobre o seu grau de satisfação e o pouco poder político que lhe é reconhecido nas sociedades ocidentais (Sarmiento, 2006), os clientes poderão ser as famílias, as quais respondem por si e representam simultaneamente as crianças. Retomando a crítica à perspectiva modernista na forma de pensar a pedagogia e as respostas educativas de acordo com o conhecimento científico da criança, David (2005) propõe-se através de três revisões da literatura pensar os discursos da qualidade de forma articulada com a concepção de criança: uma primeira revisão de literatura internacional que efectuou no âmbito de um projecto em que participou, em 2003, dirigido por Moss, que se propunha desenvolver orientações em Inglaterra para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos; uma segunda revisão de literatura apenas de origem inglesa (UK), no âmbito de um projecto em que também participou no mesmo ano, do *British Educational Research Association Early Years Special Interest Group*; e, finalmente, a revisão da literatura americana de Kagan sobre a qualidade em educação de infância, datada de 2004.

- Na primeira revisão da literatura, a autora conclui que a imagem de criança pode resumir-se da seguinte forma: a criança vem ao mundo programada para ser curiosa, para aprender, para ser social e para comunicar; a criança aprende melhor se tiver oportunidades para observar, para brincar e para falar com aqueles que a amam (crianças e adultos). O que é consensual sobre a criança é vago e indeterminado para tomar decisões sobre a conceptualização de orientações para um currículo e fundamentar por essa via a qualidade.
- Na segunda revisão, a imagem de criança é consonante no essencial com a primeira: a criança aprende melhor quando tem oportunidades para brincar e falar com adultos e crianças familiares, para fazer escolhas, quando os adultos partilham o pensamento e são sensíveis aos seus interesses. Porém, verifica-se que é difícil determinar critérios de qualidade a partir do brincar e os profissionais ingleses não o valorizam, o mesmo acontecendo nas orientações oficiais inglesas de um passado recente. Parece haver uma tensão notória entre as imagens de criança presentes nos discursos dos especialistas e as imagens de criança que os profissionais ingleses possuem e a cultura do próprio país.
- Na revisão de Kagan dos estudos americanos sobre a qualidade dos contextos em educação de infância, o autor verifica uma grande preocupação nas variáveis estruturais, nomeadamente no que respeita ao *staff*, a omissão nos padrões de qualidade de certos aspectos desenvolvimentais das crianças considerados importantes

(a pouca incidência nos relativos ao desenvolvimento emocional e social em contraponto com uma grande ênfase em aspectos académicos); uma discrepância entre a descrição dos especialistas do que são práticas de qualidade e o que é aplicado nas escolas; uma nítida influência do que os serviços de inspecção consideram ser qualidade, que não coincide com as recomendações dos especialistas.

Em síntese, as crianças e a qualidade da educação são indissociáveis e ambos escapam, através dos meandros sociais, culturais e políticos, a uma objectivação e definição pelos especialistas. Como pode ler-se no relatório da OCDE de 2001 o conceito de qualidade é influenciado pela compreensão e concepções sobre infância e as crianças e educação existentes num determinado contexto social que, como vimos, são historicamente construídos. De facto, de acordo com as revisões de David, parece emergir a ideia de uma criança social, um sujeito de acção, a importância que para esse sujeito podem ter cuidados emocionais e as actividades lúdicas, mas apenas isso, o que é muito pouco para pensar a educação de infância e definir critérios de qualidade.

Numa tentativa de ultrapassar a questão da relatividade do conceito de qualidade, desejando salvaguardar a existência de cientificidade e articulação de padrões universais com as particularidades contextuais, surgem outras propostas que apesar das diferenças entre si possuem em comum a ideia de que é possível integrar no conceito diferentes dimensões, ou perspectivas, tornando-o mais inclusivo e participado. Entre nós, a proposta mais divulgada é a de Katz¹⁹, datada dos anos 90 (século XX), que pretende incluir cinco perspectivas dos estudos sobre qualidade: *a perspectiva orientada de cima para baixo*, que corresponde à identificação das características do programa pelos adultos que o devem aprovar e implementar; *a perspectiva de baixo para cima*, que corresponde à possibilidade de determinar como o programa é vivido pelas crianças; *a perspectiva exterior-interna* que se refere essencialmente ao modo como o programa é experienciado pelas famílias; *a perspectiva interior* ao programa que se refere ao modo como é vivido pelos profissionais; *a perspectiva exterior* ao programa que se reporta ao modo como o programa é apreendido pela comunidade em que está inserido e pela sociedade em geral (Katz, 1998). Nesta proposta são integradas as perspectivas de todos os que de algum modo possam ser afectados pelo processo, desde os clientes do serviço, aos que de alguma forma possuem interesse nele.

¹⁹Coelho (2004) apresenta, em português, uma revisão das diferentes propostas de avaliação multidimensionais da qualidade em educação de infância.

A primeira reflexão que nos merece a proposta de Katz é que ela significou um ponto de viragem na conceptualização e na construção de imagens sobre as crianças. Independentemente de considerarmos que a proposta resulta da evolução de ideias sobre a avaliação da qualidade e apenas traduz essa evolução, ou é inovadora na medida em que se destaca pela abrangência do conceito, é um facto que a sua grande divulgação entre nós²⁰ faz com que, ao considerar-se a perspectiva das crianças, se abra a possibilidade de pensar de forma efectiva a sua participação nos assuntos que lhe dizem respeito (Convenção dos Direitos da Criança). Ainda que nesta conceptualização se perceba a perspectiva da gestão da satisfação do cliente (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e a perspectiva da criança seja essencialmente entendida como um olhar do adulto sobre o comportamento da criança, este modelo teve o mérito de colocar a questão do sentido atribuído pelas crianças às experiências que vivem nos contextos educativos como critério fundamental da avaliação da qualidade, ideia que abordaremos noutro ponto deste trabalho, é bastante desenvolvida pela proposta metodológica de Laevers (1994).

Como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), a década em que nos encontramos é fortemente marcada por esta ideia de procurar integrar a perspectiva das crianças no conceito de qualidade, ainda que no que toca à sua escuta e o desenvolvimento de técnicas e procedimentos para que essa escuta seja efectiva não se possa dizer que já desenvolvemos um corpo de conhecimentos muito significativo.

Existe uma proposta que tem vindo a ser divulgada entre nós, mas pouco implementada, sobre a avaliação da qualidade em educação de infância e que pode ser tomada como exemplo. Esta proposta considera a possibilidade de avaliar a qualidade de forma participada pelos actores centrais no processo. Trata-se da adaptação portuguesa, da responsabilidade do Ministério da Educação do *Effective Early Learning Project* (EEL) de Pascal *et al.* (1996), com a denominação em português *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias* (DQP). Segundo os seus defensores, esta proposta apresenta-se como alternativa a outras em que os programas são olhados externamente por actores exteriores ao processo (os políticos, os administradores, os formadores, os investigadores) sendo a qualidade entendida como um processo de desenvolvimento, algo que se constrói passo a passo em contexto (Pascal & Bertram, 2000), relacionando os processos com os produtos. Ou seja, o processo deve ser optimizado por forma a obter determinado produto - o desenvolvimento das crianças e o alargamento das

²⁰ Está publicada pelo Ministério da Educação e é bastante conhecida dos educadores portugueses.

competências e perícia de todos aqueles que trabalham com crianças (idem) - o que não permite uma saída do enredado domínio dos discursos científicos modernos. Os seus autores desta proposta, apesar de considerarem a relatividade do conceito, não desconsideram consensos:

“(...) não deixámos de ter em consideração que há aspectos da prática e do conteúdo educativo que fornecem um conjunto de condições que favorecem experiências de aprendizagem pré-escolar de alta qualidade. Existe um consenso alargado entre os teóricos e profissionais da educação de infância acerca do que é essencial na qualidade da educação de infância” (Pascal & Bertram, 1999, p.24).

A questão que desde logo pode ser colocada é que o consenso tem necessariamente de excluir particularidades, já que o conhecimento que resulta em consenso foi construído a partir das grandes narrativas sobre as crianças (Walsh & Graue, 2003) e dos movimentos de ideias da modernidade (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e, como David (2004) observou, não nos diz muito sobre o como fazer na educação das crianças. Porém, ao perspectivar-se como uma visão democrática e participativa da avaliação em educação de infância, este projecto vem reforçar a ideia de que a criança possui competência para participar na determinação do que é importante para a sua vida. A divulgação que tem sido feita de experiências de avaliação do projecto, influenciada certamente por outros movimentos que pretendem resgatar a cidadania infantil, coloca a ênfase na participação das crianças na avaliação, nomeadamente através do recurso a entrevistas, concomitantemente com a observação pelo adulto do valor atribuído pelas crianças à experiência. Como nós próprios verificámos (Libório & Luís, 2008), a experiência dos educadores com base no DQP, no que toca ao recurso a instrumentos de escuta das crianças apoia os educadores no percurso de caminhos de construção de metodologias de escuta, gerando um outro olhar sobre as crianças.

Actualmente a discussão sobre a qualidade em educação de infância situa-se entre a defesa de propostas integradoras, ou multidimensionais e o abandono do próprio conceito de qualidade. Passamos a pontuar as duas perspectivas com o contributo de autores influentes entre nós.²¹

Os defensores de propostas integradoras colocam-se essencialmente numa posição cautelosa e alertam para os perigos do abandono do conceito de qualidade. Porém, é interessante verificar que quando Zabalza (1998)²², um dos defensores das propostas integradoras, apresenta as três

²¹ O critério *influentes* é subjectivo e vinculado à nossa experiência profissional, advém do facto destes autores terem estado presentes como oradores, nos últimos anos, nos principais encontros que reuniram profissionais e especialistas em Portugal.

²² Para Zabalza (1998) há três dimensões básicas na qualidade: *a qualidade vinculada aos valores*, se a instituição responde positivamente aos valores vigentes, ao que é esperado que responda; *a qualidade vinculada à afectividade*,

dimensões básicas da qualidade, em nenhum momento as crianças são referidas como participantes. Zabalza afirma na mesma obra conceber a criança como um sujeito de direitos, ainda que se refira concretamente aos *direitos de provisão*²³ relativos à educação, declara-a como ser competente, na medida em que chega ao jardim de infância com competências assumidas (recursos linguísticos, comportamentais, vivenciais, etc.) e ainda na medida em que possui um grande potencial desenvolvimental das suas próprias competências. A criança emerge nesta concepção numa perspectiva psicológica como sujeito de acção, co-construtor do seu processo de desenvolvimento. Sobressai a ideia de sujeito psicológico, a que deve ser dada atenção educativa individualizada, ideia que se torna mais explícita quando o autor fala de grandes variações desenvolvimentais entre indivíduos, expressas nas diferentes áreas de competência.

Vasconcelos (2006), por seu turno, não abandonando o conceito de qualidade, apoia a ideia de avaliação como uma prática que possibilite a explicitação das pedagogias, supervisionada por especialistas, que possa ser participada pelos interessados localmente, e invoca a influência dos autores que perspectivam o abandono do conceito, ou a inclusão de algumas dessas ideias, nomeadamente a concepção dos centros de educação de infância como espaços culturais comunitários (*praças ou fóruns*)²⁴, na esteira da perspectiva de Dahlberg, Moss & Pence (2003), o que introduz desde logo a ideia de criança social e cultural e da cidadania activa das crianças. Dahberg, Moss & Spence (idem), os principais defensores do abandono do conceito de qualidade, propõem a utilização do conceito de *meaning making* (construção de sentido/significado). Os autores não defendem a substituição de um conceito por outro, falam da limitação do conceito de qualidade por excluir ideias como diversidade, perspectivas múltiplas, especificidade contextual e subjectividade e da necessidade de busca de respostas provisórias. Interpretamos a sua proposta como uma ideia em aberto, capaz de incluir o que o conceito de qualidade exclui, algo que não busca tornar-se um modelo de avaliação transcultural, que apela ao envolvimento do Estado, das comunidades e sobretudo dos participantes locais e que radica na ideia de que a educação de infância é uma resposta social para viver comunitariamente a infância cidadã. Sobretudo trata-se, como os próprios autores

instituições ou processos que obtêm bons resultados (avaliação do processo-produto); *a qualidade vinculada à satisfação dos participantes e dos usuários dos serviços*.

²³ Esclarecemos este conceito num outro ponto deste trabalho.

²⁴ “*As instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil em que as crianças e adultos participam juntos em projectos de importância social, cultural, política e económica*” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.101). Defendendo o princípio de que a educação é fundamental no desenvolvimento das democracias participativas, os autores perspectivam os espaços de educação de infância como uma possibilidade para o desenvolvimento desse projecto social.

afirmam de “*criar uma crise no pensamento das pessoas [o que] pode ser criativo, abrindo novas possibilidades e expectativas, investigações e soluções alternativas (...) visões de futuros acessíveis que não reflectam uma saudade nostálgica do passado, nem assumam uma posição pessimista*” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.30).

O relatório da OCDE, *Starting Strong II* (2006), propõe a par da criação de estruturas governamentais necessárias ao garante da qualidade, a sustentação da ideia de que a educação de infância deve assegurar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças respeitando a *agência*²⁵ das crianças e as estratégias naturais de aprendizagem, contrariando a tendência de imposição externa de padrões de referência; invoca igualmente a importância da necessidade de contextualização dos programas e a participação dos intervenientes, promovendo assim a autonomia dos serviços e o entendimento destes últimos como espaços de democracia e participação. No referido relatório, relativamente à participação das crianças, considera-se que:

- as crianças no jardim de infância têm o direito de expressar os seus pontos de vista sobre o dia-a-dia das actividades;
- as crianças devem ter possibilidade de participar regularmente no planeamento e na avaliação;
- a participação das crianças deve adequar-se à sua idade e maturidade.

Parece-nos evidente a tendência internacional para a sustentação da ideia de uma criança competente, ser de direitos e com capacidade de intervenção social. Porém, o percurso que fizemos até ao momento nesta reflexão, marcado pelo nosso interesse profissional de educadores, encerra-nos na linguagem pedagógica da educação de infância e circunscreve as imagens de criança a esse universo, que sendo marcante na construção social da infância não é o único.

Considerando a grande influência das ideias produzidas pelos adultos, nas imagens de criança e práticas sociais na contemporaneidade, geradas nos sistemas periciais, agências de conhecimento e universidades e difundidas pelos meios de comunicação social (Sarmiento, 1996), é necessário alargar o olhar, não o encerrar num único campo disciplinar. Alargando essa análise, Sarmiento verificou que a tradição portuguesa da construção simbólica marcada pelo discurso *médico-psicológico* estava, à data do seu estudo, diluído numa pulverização de saberes. A par de outras imagens advindas da modernidade emergia nas reflexões teóricas,

²⁵ O conceito é esclarecido no ponto seguinte.

políticas e pedagógicas, a imagem de *criança-cidadão*. A tendência de que demos conta na exploração da ideia de qualidade em educação de infância é consonante com a de Sarmento, ainda que prevaleçam outras imagens em simultâneo. No entanto, Sarmento adverte para o facto dessa imagem de *criança-cidadão* não se traduzir necessariamente em práticas sociais consonantes.

Cardona (1997) dá conta que nas orientações oficiais, mas também no pensamento dos profissionais, a imagem de infância enquanto período de maturação (expressão de uma natureza auto-regulada), nascida no final do século XIX, se manteve em Portugal e foi sendo pontuada pela imagem de infância enquanto período de preparação para a escola, conciliando-se após o 25 de Abril de 1974 com as imagens das diferenças sociais. Embora se perceba a transformação da imagem inicial, não se percebe a sua substituição. Confirmando esta ideia o relatório da OCDE, *Starting Strong*, datado de 2001, classifica de *romântica* a imagem de criança dos educadores portugueses, o que fazia pender a balança para práticas pouco explícitas e reguladas e para uma visão maturacionista do desenvolvimento e aprendizagem. Certamente teremos actualmente evoluções, ainda não estudadas e/ou publicadas.

De acordo com Sarmento (1999), a construção de práticas sociais que permitam a emergência do estatuto social de *criança-cidadão* exigem que se articulem três condições: “a) *condições estruturais que incluam todas as crianças*; b) *existência de instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças*; c) *aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na cidade*” (Sarmento, 1999, p. 19).

Após uma década volvida sobre o artigo de Sarmento parecem-nos actuais estas declarações: nem as condições estruturais incluem todas as crianças no que toca à educação de infância, já que a exclusão e a falta de igualdade no acesso é notória; a falta de investimento político, mas também social na educação de infância em Portugal faz com que os interesses privados e financeiros se sobreponham ao melhor interesse da criança (Vasconcelos, 2006); e, apesar da emergência de uma imagem titubeante de *criança-cidadão* surgir aqui e ali, não temos muitos exemplos documentados da aceitação da sua voz como expressão legítima de participação *na cidade*, tão pouco de participação no jardim de infância. Ouvidas muitas vezes, as opiniões das crianças são pouco levadas a sério, são entendidas como expressão individual sem nenhuma relação com o planeamento futuro da acção de um colectivo de pessoas.

Os adultos vivem o papel de educadores no emaranhado de imagens das crianças. Ao nível das imagens construídas pelos profissionais em formação inicial é sustentável a hipótese de que tanto as imagens *médico-psicológicas* e de *criança-aluno* como a de *criança-cidadão* possam

coabitar. No primeiro tipo de imagens, a criança podendo ser considerada activa no processo de desenvolvimento e na transformação do mundo à sua volta é sempre descrita, à luz das grandes narrativas, enquanto sujeito individual, alvo de uma acção adequada às suas características. No segundo tipo de imagens perspectiva-se a possibilidade do protagonismo social das crianças e apela-se a uma intervenção contextualizada, apoiada em narrativas possíveis das crianças construídas em diálogo com as grandes narrativas.

Por vezes, assiste-se à aglutinação das ideias de *criança-cidadão* a outras que se incluem nas imagens *médico-psicológicas* e *criança-aluno*, convertendo, por exemplo, a denominação de pedagogia activa (algo profundamente enraizado historicamente no primeiro tipo de imagens) em pedagogia participativa, tomando-se uma coisa pela outra, despojando a ideia de participação do seu significado político. De facto, da consideração da criança como sujeito de acção pode derivar a criança como sujeito de decisão (Martins, 1999), considerando que os modos de fazer pedagogia que se opõem ao modo transmissivo transportam consigo a ideia desse segundo sujeito que emerge como participante (Oliveira-Formosinho, 2007), mas parece-nos abusivo tomar uma coisa pela outra.

A construção de imagens e práticas sociais que enquadrem as crianças como actores sociais apelam a uma visibilidade dos mundos da infância que possibilitem a desocultação a partir da sua própria voz e atenuem efeitos adultocêntricos. Assim, o desafio que se coloca em vários campos disciplinares é o de construir narrativas das crianças, depois de nos termos dedicado a construir narrativas sobre as crianças. Em educação argumentámos, em defesa das nossas opções pedagógicas, com base no segundo tipo de narrativas, somos agora desafiados a ser capazes de argumentar com base no primeiro tipo de narrativas. A grande diferença reside na perspectiva de que as narrativas das crianças são essencialmente locais, contextualizadas, e consequentemente obrigam ao desenvolvimento de competências profissionais que vão para além da leitura e adequação das grandes narrativas. O educador que parte da imagem de *criança-cidadão* deve ser capaz de construir narrativas das crianças, que não tendo pretensões de se transformar em teorias com T grande, como diriam Walsh & Graue (2003), lhes possibilitem agir, enquadrando a acção por uma intencionalidade educativa (um projecto social), num espaço social e cultural partilhado com crianças.

3 O olhar da sociologia da infância

A propósito do que denomina por “*boom das pesquisas sobre a infância*”, Qvortrup (1999, p. 2) diz-nos que o interesse pelas crianças por parte da sociologia é anterior à Segunda Guerra

Mundial, mas que o conteúdo dos escritos sobre o assunto se relacionavam, por essa altura, com a política social e não com a busca de conhecimento à luz da posição que as crianças ocupam na sociedade. Segundo o autor, a recente preocupação que se traduz em investigação sobre a infância (o *boom* aconteceu a partir de meados dos anos 80 do século XX) pode ser explicada porque nas sociedades industrializadas e globalizadas a infância começou a ser vista como fonte de problemas.²⁶ A infância coloca problemas à sociedade, ou a algumas secções da sociedade. Há um desajuste entre a sociedade infantil e a adulta, um desconforto e ambiguidade das culturas adultas acerca da infância:

“1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço.

2. Os adultos acreditam que é benéfico, quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas.

3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem as suas vidas ser cada vez mais organizadas.

4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.

5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente.

6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade.

7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração.

8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos.

9. Em termos materiais, a infância não importa aos pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças” (Qvortrup, 1999, p. 2, 3).

²⁶ Esta é apenas uma das justificações apresentadas pelos autores da sociologia da infância para o fenómeno. A eleição da justificação de Qvortrup advém do carácter provocatório de que está investida. Para o autor significa provocação no âmbito disciplinar da sociologia, para nós, enquanto educadores de infância, significa provocação aos profissionais da infância. Com tanto que supostamente sabemos sobre a infância e sobre como educar as crianças, não conseguimos prevenir e resolver o problema do insucesso, os problemas de comportamento, os problemas de desenvolvimento, da violência escolar e de tantos outros *problemas* que supostamente as crianças apresentam, os quais justificam o nosso estatuto e papel de adultos profissionais da infância que se ocupam com a sua prevenção/resolução.

Os nove paradoxos enunciados por Qvortrup traduzem a dificuldade dos adultos em resolver os problemas da infância advindos de factores estruturais e, de acordo com a proposta do autor, esses problemas serão irresolúveis sem uma compreensão aprofundada da infância na sua dimensão social, o que legitima a necessidade de estudos aprofundados da *infância pelos seus próprios méritos* (idem).

A novidade trazida pelos investigadores na construção disciplinar da sociologia da infância traduz-se na determinação em assumir a autonomia conceptual das crianças e da infância, colocando-as em equidade conceptual relativamente a outros grupos e categorias sociais. Propõe-se o estudo da infância e das crianças a partir delas próprias e não das deduções que possam fazer-se a partir dos quadros instituídos e de que estão dependentes (família, escola...), sendo consensuais entre os investigadores, que se enquadram nesta perspectiva disciplinar, os princípios enunciados por James & Prout (1997):

- a infância é uma construção social ;
- a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como género, classe social, etnia;
- as crianças e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas;
- as crianças são e devem ser vistas como seres activos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional;
- a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa e a sua participação na produção de dados sociológicos.

Dizer que a infância é uma construção social supõe, como já vimos no ponto anterior, considerar que não é apenas um fenómeno natural, directamente derivado do desenvolvimento biológico, mas algo que faz referência a um estatuto delimitado, incorporado dentro de uma estrutura social, caracterizado por certas formas de conduta todas elas relacionadas com um conjunto específico de elementos culturais. Não pode falar-se de infância como fenómeno uno, mas de infâncias determinadas por factores históricos e sócio-culturais. Do ponto de vista pessoal a infância é um estágio transitório, mas do ponto de vista social é um fenómeno permanente em todas as sociedades. Pertencer à geração (infância) supõe adoptar códigos culturais que orientam percepções, gostos, valores próprios em cada época (Anavitarte, Vicent & Muñoz, 2003). Com estas afirmações, a propósito do

entendimento do que seja a infância, chegamos a um aspecto central em sociologia da infância: a discussão sobre o que entender por infância enquanto categoria estrutural.

“A primeira tarefa a que se propõe a sociologia da infância é a de considerar a ‘geração’ uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais (...) O resgate do conceito de ‘geração’ impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos” (Sarmiento, 2005, p. 363).

Para se posicionar relativamente ao conceito de geração em sociologia da infância, Sarmiento (op.cit.) começa por apresentar a concepção de geração marcada pela identidade histórica e definida como possuindo uma natureza essencialmente cultural: caracteriza-se pela época em que um grupo de pessoas nasce e pela experiência dos mesmos acontecimentos durante sua formação e crescimento, os quais originam uma consciência comum que permanece ao longo dos seus cursos de vida.

Num segundo momento, o autor apresenta a proposta de Qvortrup, para quem geração é assumida como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e económicos. Nesta proposta a infância é independente das crianças, já que estas últimas são vistas como actores sociais concretos que integram uma categoria geracional: *“a ‘geração’ está continuamente a ser ‘preenchida’ e ‘esvaziada’ dos seus elementos constitutivos concretos”* (Sarmiento, 2005, p. 364). A infância é compreendida na relação com as estruturas sociais numa perspectiva essencialmente intergeracional.

Finalmente, Sarmiento apresenta o contraponto interaccionista de Alanen que cruza os aspectos estruturais com as relações internas à geração e os respectivos processos de simbolização do real. O autor propõe-se alargar esta última concepção de geração, historizando o conceito e integrando simultaneamente as dimensões estruturais e interaccionais:

“A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos. A geração da infância está,

por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõem” (Sarmento, 2005, p. 365, 366).

Assim, a sociologia da infância contrapõe-se a uma visão de geração que a define como o conjunto de pessoas que têm em comum o facto de possuírem determinadas características biológicas inerentes à idade, das quais se extrapolam considerações sobre as suas características ao nível físico, intelectual, emocional, numa palavra, desenvolvimental.

É ideia consensual entre os autores que partem dos aportes teóricos da sociologia da infância que a psicologia tem sido a disciplina hegemónica na interpretação das formas de racionalidade da criança e, segundo Sarmento (2003, 2004, 2005), apesar das propostas mais actuais da psicologia contrariarem as concepções de *déficit*²⁷, as perspectivas dominantes continuam a ser as psicanalíticas (inspiração freudiana) e construtivistas (inspiração piagetiana), nas quais a criança e as suas formas específicas de relação com o mundo, tais como o imaginário, são concebidos como imperfeições relativamente à racionalidade adulta. A imaginação preenche lacunas das crianças decorrentes da incapacidade de pensamento objectivo e de laços racionais com a realidade.

A ideia de criança racionalmente em devir, com características intelectuais que, por comparação com o adulto, a coloca numa posição de inferioridade (menoridade), opõe-se à proposta da sociologia da infância de criança em equidade conceptual²⁸ relativamente aos actores de outros grupos sociais.

Porém, de acordo com Corsaro (2003), mesmo dentro do enquadramento disciplinar da psicologia do desenvolvimento, através dos contributos das teorias construtivistas como o de Vygotsky, a ideia de criança agente activo do seu desenvolvimento em contexto social é comumente aceite, o que persiste é a imagem de *agência* individual. Qvortoup (1999) diz a

²⁷ Faz-se notar que não é apenas na visão das correntes mais difundidas da psicologia do desenvolvimento que devemos procurar a negatividade da infância. É o processo de separação do mundo adulto surgido com a modernidade, processo histórico que coincide com a progressiva escolarização/institucionalização das crianças, que mais determina esta negatividade (Sarmento, 2005, Sacristán, 2003, entre outros). Porém este processo não é independente da construção simbólica da infância que ocorre fruto de condições históricas complexas (Becchi & Júlia, citados por Sarmento, 2005). Ou seja, é na contextualização histórica que inclui a evolução das ideias, o desenvolvimento científico, a evolução social e o consequente desenvolvimento de tecnologias e produtos culturais para a infância, que devemos procurar a ideia moderna de infância, com toda a sua carga negativa.

²⁸ “A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, essa alteração estando patente na organização discursiva das culturas da infância (...) é coexistente com uma organização lógico-formal do discurso, a qual permite que a criança simultaneamente ‘navegue entre dois mundos’ — o real e o imaginário — explorando as suas contradições e possibilidades” (Harris, in Sarmento, 2005, p. 375). Sarmento continua esta argumentação em defesa de uma lógica não deficitária da infância, dizendo que a lógica das culturas de infância está igualmente presente em formas culturais adultas, como é o caso da poesia em que o poeta subverte o princípio da identidade e da sequencialidade temporal.

propósito que a dinâmica do conceito de infância em psicologia reside no desenvolvimento do indivíduo e em sociologia no desenvolvimento social. Ou seja, possuímos neste momento teorias psicológicas que são compatíveis com a ideia criança-social, mas a psicologia do desenvolvimento faz a sua análise do ponto de vista do indivíduo que se desenvolve em contexto social. Para Corsaro a proposta sociológica alternativa passa por considerar que as crianças se desenvolvem individualmente, mas que ao longo do desenvolvimento, o processo colectivo de que fazem parte está em mudança e se entretetece nas culturas locais e na micro cultura do mundo das crianças: as crianças são individualmente membros das culturas locais e participam delas de forma diversa e com diferentes graus de intensidade e, simultaneamente, as diferentes características estruturais e institucionais influenciam os processos colectivos de interesse. Assim, *“o desenvolvimento dos humanos é sempre colectivo e as transições são sempre produzidas colectivamente e partilhadas com outros significativos”* (Corsaro, 2003, p.1).

Esta ideia permite-nos inferir que o desenvolvimento individual, ou o que o caracteriza, é entretecido no meio social e cultural em que ocorre, não podendo ser compreendido de forma desvinculada do que caracteriza esse meio. Corsaro (2005) propõe a metáfora da *teia* para representar a ideia de desenvolvimento.

“O modelo de teia circular serve como metáfora para substituir os ‘modelos de estágios’ do desenvolvimento das crianças (...) Na realidade, os raios do modelo representam os muitos campos institucionais onde as crianças, em suas culturas de pares, são influenciadas por e influenciam as informações do mundo adulto” (op.cit., p.274).

De acordo com a visão desenvolvimental de Corsaro - à qual o autor apela para falar da socialização - em que encontramos elementos francamente já evidenciados pelo construtivismo social de Vygotsky ou pela proposta de Rogoff²⁹, as crianças começam a sua vida como seres sociais, inseridas numa rede social já definida e, através da comunicação e interacção com outros, constroem os seus mundos sociais.

Através do modelo de *teia* Corsaro deseja representar o seu conceito de *reprodução interpretativa*³⁰ que propõe como alternativa ao conceito de socialização, evidenciando o carácter activo das crianças (*agência*) enquanto grupo no fenómeno reprodução social, o qual possibilita falar na relativa autonomia das culturas da infância. De acordo com as suas palavras a socialização é

²⁹ As propostas teóricas destes dois autores são abordadas noutra ponto deste trabalho.

³⁰ De acordo com Corsaro, a *reprodução interpretativa* inspira-se na noção de *dualidade das estruturas* em que as propriedades estruturais dos sistemas são tanto meio como resultado das práticas que recursivamente organizam (Giddens, citado por Corsaro, 2002, p.114). Nesta acepção a estrutura é simultaneamente constrangedora e capacitadora e a socialização é mais um processo reprodutivo do que linear.

um “*processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com mudanças nos seus mundos sociais*” (Corsaro, 2005, p. 114).

A primeira de todas as mudanças ocorre, nas nossas sociedades ocidentais, geralmente com a entrada numa instituição de educação pré-escolar, aí as crianças produzem a primeira de muitas culturas de pares que possibilita a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências para participar no mundo adulto. Através desta argumentação chegamos a uma justificação para a existência da educação pré-escolar não baseada nos efeitos positivos nas crianças, ou na resposta de apoio às famílias: a educação pré-escolar é um espaço onde as crianças podem desenvolver as suas culturas de pares. Assim entendidos, os contextos de educação pré-escolar, são espaços de encontro entre crianças.

De acordo com Ferreira (2004), o termo *reprodução*, presente no conceito defendido por Corsaro, pretende evidenciar o facto das crianças serem constrangidas e afectadas pelas estruturas sociais e culturas existentes, ao mesmo tempo que participam e influenciam activamente essas estruturas e culturas; o termo *interpretativa* sublinha os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos contributos das crianças, ou seja, salienta a apropriação reflexiva e crítica que as crianças fazem do mundo dos adultos e que evidenciam na acção colectiva.

É a Qvortroup, autor que salienta a importância das crianças ao nível macro-histórico³¹ e refere a implicação activa das crianças na produção social, que Corsaro vai buscar a fundamentação para o seu trabalho, baseando-se simultaneamente na proposta pragmática de Emirbayer & Mishe, autores que definem, em trabalho de 1998, a *agência humana* como:

“A implicação temporalmente construída por actores de contextos estruturalmente diferentes, os quais, através da interacção de hábitos imaginação e julgamento, tanto reproduzem como transformam aquelas estruturas em

³¹ Dentro dos estudos sobre a infância, onde emerge disciplinarmente a sociologia da infância, existem várias abordagens. De acordo com James & Prout (citados em Ferreira 2002) podem identificar-se quatro abordagens distintas, não necessariamente incompatíveis: 1) *a infância como construção social*, que procura mostrar que os modos como se concebem as crianças são simultaneamente fruto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas académicas, profissionais e políticas e que é também nas instituições e práticas sociais que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos; 2) *criança/infância como uma categoria estrutural distinta e permanente das sociedades humanas*, que mostra a condição social da infância, com base nas características uniformes pelas quais as crianças são socialmente definidas (institucionalização, definição legal...) e posicionadas relativamente a outras formas estruturais pelos grupos dominantes (no caso das crianças os adultos); 3) *crianças como grupo minoritário*, em que são consideradas similitudes e feitos paralelismos decorrentes da ligação entre mulheres e crianças e da situação de subordinação de ambos ao grupo dominante (masculino e adulto); 4) *a criança tribal*, que mostra as crianças como actores sociais competentes. Corsaro desenvolve a sua teoria enquadrando-se essencialmente na quarta abordagem, a de *criança tribal*, mas integrando os contributos da segunda abordagem.

respostas interactivas aos problemas colocados por situações históricas em mudança” (Emirbayer & Mishe, citados por Corsaro, 2003, p. 3).

Nesta definição de *agência* existem três elementos em relação: o elemento das *interacções* no qual os actores rotineiramente incorporam padrões de pensamento e da acção do passado na actividade prática; o elemento *projectivo* no qual os actores imaginativamente geram trajectórias possíveis de acção relacionadas com as suas esperanças, medos e desejos para o futuro; o elemento de *avaliação prática* no qual os actores realizam julgamentos práticos e normativos entre as possíveis trajectórias de acção em resposta a exigências emergentes, dilemas e ambiguidades de situações envolventes no presente.

Os aspectos *interaccionais* são visíveis sob esta óptica, segundo Corsaro, no jogo de fantasia das crianças³² através da pesquisa micro-etnográfica, contrariam a proposta de Piaget que realçou o carácter egocêntrico deste jogo e ampliam a concepção de Vygotsky³³ de internalização da sociedade, identificando o carácter criativo e de improvisação que acontece nas sub-culturas e culturas de grupo. Segundo Corsaro, as crianças usam manobras improvisadas que implicam o uso de conhecimento partilhado de temas ou esquemas importantes que advém dos media e da repetição das situações de jogo (perigo-salvamento; perdido-achado; morte-ressurreição...), há um conhecimento estabelecido no passado a que as crianças recorrem para improvisar no presente, sem fazerem referência explícita a esse conhecimento, ou estabelecerem planos de acção, mas introduzindo-o através de “*deixas/réplicas da conversa colectiva e da acção física*” (op. cit., p.5). No jogo de papéis, mais estruturado que o jogo de fantasia, as crianças fazem igualmente uso da improvisação, este jogo não serve apenas como forma de compreensão do mundo social (papeis, estatutos e sua relação), é algo que satisfaz as crianças enquanto grupo, porque é algo que podem fazer em conjunto, que lhes possibilita constituírem-se enquanto grupo de pares. Em síntese, tanto os jogos de fantasia como o jogo de papéis permitem às crianças, ancoradas na segurança das rotinas partilhadas (conhecimento do passado), improvisar colectivamente, fazendo os jogos seguir desenvolvimentos inesperados, dando-lhes um controlo partilhado sobre as suas vidas.

Quanto ao elemento *projectivo* da *agência*, Corsaro considera que este ocorre em situações interactivas como a resolução de conflitos e a consciência reflexiva. Reportando-se à resolução de conflitos, algo muito valorizado por adultos-educadores, seja pela preocupação com o seu

³² Noutras traduções este tipo de jogo aparece designado por brincar socio-dramático.

³³ Sobre as concepções destes autores quanto à função do jogo, falaremos num outro ponto deste trabalho, a propósito das metodologias activas.

controle ou pela preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais (sempre numa perspectiva de superação de um *déficit*), o autor afirma que a pesquisa tem mostrado que o conflito é um elemento natural das relações entre pares: contribui para a organização social do grupo de pares, para o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, para a reafirmação de valores culturais, para além do desenvolvimento individual e expressão do *self*.

No elemento de *avaliação prática*, a *agência* não é resultado de reflexão individual e também não resulta de uma escolha racional de meios-fins, ela situa-se nas actividades colectivas em contextos sociais concretos. As decisões dizem respeito a situações concretas que possuem uma história, são sempre ambíguas e provisórias. A forma como as crianças resolvem problemas sociais colectivamente é exemplificativa do elemento de avaliação prática de *agência*. As resoluções são tomadas e aceites tacitamente, protagonizadas por quem tem poder no grupo, em função do que aconteceu antes e do que o colectivo perspectiva para o futuro, mas é algo que pode reverter-se, que pode alterar-se a qualquer momento. Esta ideia parece-nos de um interesse fundamental, na medida em que amiúde os adultos individualizam o protagonismo dos conflitos e da sua resolução e, quando intervêm na sua resolução, consideram que as crianças devem ser coerentes com tomadas de posição anteriores.

A *agência* das crianças, ou as formas de acção em que esta se revela nos grupos infantis, levanta a questão de mundos culturais diferenciados entre adultos e crianças. Corsaro (2003) fala em *culturas de pares* que resultam, como já vimos, da apropriação criativa que as crianças fazem do mundo dos adultos com vista à satisfação dos seus próprios interesses enquanto grupo de pares, contribuindo simultaneamente de forma activa para a reprodução e mudança culturais.

Sarmento (2003) refere-se às *culturas de infância* como “*a capacidade das crianças para construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção*” (Sarmento, 2003, p. 4). Tanto Corsaro como Sarmento referem o carácter situado destas culturas e a importância de não se falar delas no singular, já que são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de género e de proveniência étnica que impedem a fixação de um sistema coerente e universal dos modos de significação e acção infantis.

“*Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a*

experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida” (Sarmento, 2003, p. 2).

A marca geracional expressa nas formas de significação do mundo distingue o que pode ser enquadrado pelas culturas infantis, mas não delimita o que isso possa ser, já que essa marca (diferença) também é historicamente construída.

Seguindo de perto a concepção de Sarmento sobre as culturas de infância, considera-se que estas regem as possibilidades de interações sociais das crianças entre si e com os outros membros da sociedade e evoluem ao longo dos tempos; não podem explicar-se, ou compreender-se, como sub-produtos das culturas adultas, já que parecem constituir-se de forma inter-dependente e, simultaneamente, como contraponto crítico aos processos institucionalizados de formação *adultocentrados*, como a escola.

A escola é um exemplo específico das formas culturais criadas e dirigidas por adultos para as crianças, possui códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, selecção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão de saberes e valores, mas a par dela há que considerar todo um conjunto de dispositivos culturais para as crianças (produtos de mercado). Para que estas culturas se difundam de forma bem sucedida entre as crianças, os adultos necessitam descobrir como compatibilizá-las com a *recepção cultural na infância* (Sarmento, 2003, p.6), já que as crianças não são consumidores passivos destes produtos culturais, elas consomem o que se adapta aos modos de recepção cultural infantil e corresponde aos seus interesses e desejos sociais, usam e apropriam-se desses elementos culturais na medida em que eles sirvam a sua cultura.

Pensando o currículo no jardim de infância, e os saberes que lhe dão corpo, como um conjunto de produtos culturais, essencialmente produzidos por adultos para as crianças, ainda que sejam produtos a que os adultos desejam imprimir a marca do chamado conhecimento da criança (universal e individual), a que acrescem espaços/tempos/oportunidades de produção e criação infantis (jogo livre, recreio, etc.) torna-se pertinente compreender como as crianças se relacionam com esse currículo. Esta é argumentação que nos leva a pensar a relação das crianças com o currículo vivido nos jardins de infância, com vista a compreender a singularidade da relação com os saberes específicos, inerentes às actividades disponíveis, partindo do pressuposto que essa compreensão poderá ajudar os adultos a pensar não apenas os modos de transmissão, como os próprios conteúdos. As crianças são seres culturais, simultaneamente consumidoras e produtoras de cultura, o que coloca a questão dos saberes, do recorte cultural, no centro do debate. Os saberes que os adultos consideram importantes

não são transmissíveis por vias que se afastem dos modos de recepção infantil e também não são os únicos elegíveis, já que as crianças produzem saberes.

Este entendimento dos mundos culturais da infância, coloca um novo desafio à pedagogia: o da passagem da normatização à argumentação sobre possibilidades, já que as crianças e as suas culturas não são conhecidas à priori. As crianças individualmente, enquanto seres psicológicos e actores sociais particulares, apresentam grande variação entre si; as crianças enquanto grupo geracional, criam a sua própria micro-cultura ao constituírem-se enquanto grupo de pares num determinado contexto educativo, na qual são evidentes as desigualdades de poder e participação. As culturas de pares embora possuam características geracionais, possuem igualmente a especificidade local, o jogo entre a integração da ordem social estabelecida pelos adultos e a ordem emergente construída pelas crianças (Ferreira, 2002). Ao profissional restam os argumentos possíveis do acervo científico e dos pressupostos filosóficos e políticos que dão conteúdo aos discursos pedagógicos coerentes com a ideia de criança competente³⁴, a par da atenção aos mundos culturais infantis. Sem a compreensão das particularidades desses mundos, dificilmente poderemos falar da escola como *casa das crianças* (Sarmiento, 2003) e de projecto pedagógico construído com as crianças, ou de espaços de educação de infância como *espaços das crianças* (Moss & Petrie, 2002).³⁵

O olhar da sociologia da infância, através do posicionamento dos autores aqui apresentados, altera o entendimento sobre o que possa ser uma pedagogia centrada na criança, porque a concepção de criança também se altera. Partindo do seu posicionamento disciplinar sentimos necessidade de pensar para além da compreensão do que sejam necessidades na infância, níveis de desenvolvimento, capacidades, possibilidades de aprendizagem, potencialidades, conhecimentos prévios e pessoais à situação de aprendizagem, ou o contexto cultural orientador dos seus interesses; reparamos que as crianças sendo seres sociais e culturais, não podem ser olhadas como alheadas do mundo dos adultos, portanto distanciadas e desinteressadas das culturas adultas e dos seus conteúdos, da mesma forma que não podem ignorar-se os seus modos específicos de construção e difusão de conhecimentos e os saberes que possuem; damo-nos conta de como num mesmo grupo de pares “*experienciam infâncias*

³⁴ Capaz de construir conhecimento; “*com poder de acção e de tomada de iniciativa, implicadas na construção e determinação das suas próprias vidas, daqueles que a rodeiam e da sociedade em que está integrada, cuja experiência das possibilidades e/ou constrangimentos das estruturas sociais no quotidiano lhes confere um estatuto semelhante ao de qualquer actor social*” (Ferreira, 2002, p.19).

³⁵ “*We see them as spaces - physical environments certainly, but also social, cultural and discursive- provided through public agency, places for civic life rather than commercial transactions, where children meet on the other, and adults (...) they are places where children are allowed to manage risk and escape from adult anxieties, where, if they wish, free from the adult gaze, they can lead their own cultural lives*” (Moss & Petrie, 2002, p.107).

socialmente desiguais, apresentando desiguais condições económicas e culturais para a participação” (Ferreira, 2002, p.628), sendo nos espaços-tempos geridos pelas crianças onde mais se evidencia a *reprodução interpretativa do mundo adulto*³⁶ (idem). Ao contrário do pressuposto romântico, de que entre crianças existe uma ordem social marcada pelo princípio da igualdade e da cooperação³⁷, a sociologia da infância mostra-nos uma ordem social francamente desigual, ainda que essa ordem social não signifique mera inculcação produzida pelas estruturas e exista confrontação dessa ordem por parte das crianças (Corsaro, 2002).

De acordo com esta perspectiva precisamos perceber a par e passo que uso fazem as crianças das propostas que lhes fazemos de forma explícita ou através da ordem social que instituímos e, simultaneamente, necessitamos estar atentos à ordem social que surge entre pares, às propostas explícitas e implícitas que as crianças fazem aos adultos, seja através da(s) linguagem(s) de que fazem uso, ou mesmo da subversão da ordem social que os adultos instituem. E, simultaneamente, pensar que a democracia participativa necessita intervenção intencional da parte dos adultos, uma intervenção que dê oportunidades e capacite todos à participação.

Dar espaço-tempo ao brincar, sendo necessário, é insuficiente: primeiro porque há formas distintas de dar espaço-tempo, esse brincar necessita estar suficientemente aberto para incluir as possibilidades que as crianças desejam experimentar; segundo, nem todos fazem uso das oportunidades da mesma forma, por isso, é necessário não resumir a participação das crianças ao brincar, embora esse espaço seja fundamental; terceiro, a democracia participativa está imbuída de regras e convenções que necessitam ser apropriadas, significadas, pelas crianças.

De acordo com as recomendações de Corsaro, (2004) a propósito da importância de respeitar as culturas de pares na educação de infância, como forma de dar oportunidade de aprender a fazer parte e participar colectivamente num grupo, os jardins de infância devem:

³⁶ A *reprodução interpretativa* descrita por Ferreira (2002), num Jardim de infância português, mostra uma ordem social entre crianças dominada pelos princípios da senoridade e dos valores da classe médica, confirmando genericamente a reprodução social da ordem adulta. No entanto, no caso em estudo, esses princípios são suplantados pelo domínio do género feminino, mostrando que essa reprodução é também largamente influenciada pela ordem estabelecida e valorizada pelo adulto-educador. Corsaro (2003) diz a propósito:

“Role play also allows kids to experiment with how different types of people in society act and how they relate to each other. Of great importance here for children is gender and expectations about how girls and boys should act and how roles in society are gender stereotyped. Here again we will see that young children do not accept, but challenge and refine such stereotypes. Thus, gender role expectations are not simply inculcated into children by adults, rather are socially constructed by children in their interactions with adults and each other” (p. 2).

³⁷ Montessori (s/d), por exemplo, descreve a ordem social infantil como um ideal que os adultos devem desejar alcançar, por representar um funcionamento ideal.

- proporcionar oportunidades e materiais para experimentar o jogo livre (brincar) sem a direcção e controle dos adultos;
- intervir no jogo apenas se for necessário proteger física ou emocionalmente alguma criança, já que as crianças devem ter oportunidades para realizar as suas disputas e resolver os seus problemas e, caso aconteça a intervenção, encorajar as crianças a encontrar as suas formas de resolução dos problemas;
- encorajar as crianças nas actividades dirigidas/orientadas e darem a sua opinião e ideias e não apenas a responder às questões dos educadores;
- trabalhar de acordo com a ideia de projectos, porque dessa forma as crianças são encorajadas a trabalhar em grupo e são valorizados os contributos da cultura de pares;
- não intervir de imediato quando as crianças *contornam* as regras instituídas, já que do ponto de vista das crianças essas regras são arbitrárias e contorná-las dá-lhes um sentimento de controle sobre as suas vidas e, ao mesmo tempo, possibilita-lhes compreender a necessidade dessas regras.

“The best situation is where the school culture (organization, curriculum and rules) and the peer culture support one another. The result is a richer peer culture. When the peer culture and school culture are in frequent opposition, children see education only a work and give less value to their educational experiences and learning. Children enjoy learning when teachers recognize, respect, and build on the peer culture in the school curriculum and culture they create” (Corsaro, 2004, p.7).

Reconhecemos no trecho apresentado ideias que evocam o movimento renovador da escola do século passado. Dewey, por exemplo, idealizou o currículo em profundo respeito com os interesses das crianças mas, como damos conta num outro ponto deste trabalho, o seu entendimento de infância, de crianças e consequentemente dos seus interesses era algo diferente da proposta que é feita pela sociologia da infância quando nos fala de culturas da infância. Como argumentam Moss & Petrie (2002) o que resulta da visão de criança apresentada pela sociologia da infância é uma concepção educativa que revitaliza ideias herdeiras do pensamento romântico e renovador, mas existe uma diferença significativa: o foco da atenção não é na criança enquanto indivíduo, mas na criança enquanto membro da sociedade e do mundo.

4 Um olhar contemporâneo da psicologia do desenvolvimento: a perspectiva sócio-construtivista

A síntese de Portugal (2009) sobre as teorias do desenvolvimento coloca-nos perante as classificações que agrupam as teorias pela relação que estas estabelecem entre natureza e ambiente:

- abordagem comportamentalista que enfatiza a forma como o ambiente modela o comportamento das crianças (Pavlov, Watson e Skinner);
- as teorias da aprendizagem social evidenciam como a aprendizagem acontece através da experiência, relevando o papel da imitação e da modelação (Bandura);
- o construtivismo evidencia o papel activo da criança no seu próprio desenvolvimento, mais do que qualquer factor social (Piaget);
- o sócio-construtivismo valorizando o papel do sujeito no desenvolvimento, enfatiza sobretudo o papel da interacção com outros num ambiente cultural (Vygotsky e Bruner).

Partindo desta classificação, quando pensamos a criança-cidadão à luz das teorias do desenvolvimento e da relação que estas estabelecem entre natureza e ambiente somos facilmente conduzidos, devido à busca de coerência conceptual, para as propostas sócio-construtivistas. Ao pensar a criança como participante, membro da sociedade e do mundo, a ideia de desenvolvimento consonante perspectiva-se como um processo intimamente relacionado com a interacção social numa determinada comunidade cultural. Emerge uma imagem de criança co-construtora do seu desenvolvimento e simultaneamente co-construtora do mundo social e cultural.

“Os seres humanos desenvolvem-se por meio da sua participação variável nas actividades socio-culturais das suas comunidades, as quais também se transformam” (Rogoff, 2005, p.21).

Em continuidade com as teses da escola soviética, que abordamos num outro ponto deste trabalho, a propósito das metodologias activas, Rogoff considera que a espécie está preparada através da herança biológica e cultural para aprender uns com os outros, conhecer sem vivenciar directamente, acedendo-se à experiência de muitas gerações interagindo com outros através de instrumentos materiais e simbólicos. O seu posicionamento teórico busca romper com perspectivas que descrevem o desenvolvimento usando o princípio da causalidade, a referência à maior ou menor influência do ambiente e da natureza, ou a interacção entre ambos e ainda o entendimento da cultura como uma variável do ambiente. Trata-se de um posicionamento que deseja superar a discussão entre inato e adquirido:

“(...) é falso supor que os universais são biológicos e as variações culturais. Todos os seres humanos têm muito em comum devido a herança biológica e cultural que compartilham como espécie (...) Cada um de nós também varia em função das diferenças em nossas circunstâncias biológicas e culturais (Rogoff, 2005, p.61).

A abordagem de Rogoff acrescenta algo às propostas da escola soviética, nomeadamente às de Vygotsky, que desenvolveu a sua teoria da aprendizagem focando-se na interacção com base na instrução que ocorre na situação escolar, mas não se debruçam tanto sobre outras formas de envolvimento importantes na aprendizagem das crianças e que levam a aprendizagem cooperativa, como sejam:

- conversas e atitudes quotidianas não projectadas pelos adultos como instrução;
- iniciativa das crianças na observação e envolvimento em actividades em andamento, realizadas com adultos ou outras crianças.

Rogoff denomina estas situações de *participação orientada*, conceito que descreve como os processos de interacção acontecem, sem intenção instrutiva, através dos quais as crianças participam dos valores, das habilidades e das práticas das suas comunidades. A comunicação e coordenação necessários nos processos de participação orientada contribuem para o desenvolvimento, na medida em que levam a uma ampliação das perspectivas.

Nesta acepção o protagonismo da criança é central no seu desenvolvimento e na ampliação das formas culturais das suas comunidades, contrastando com a ideia de que são os adultos quem organiza a aprendizagem das crianças e que as transformações culturais são coisa de adultos.

Há processos básicos da participação orientada, os quais Rogoff afirma serem universais: *conexão mútua de significados; estruturação mútua da participação.*

A *conexão mútua de significados* diz respeito à necessidade que pessoas em interacção têm de encontrar uma linguagem, ou perspectiva comum, para poderem comunicar ideias e coordenar esforços. Este processo é visível na interacção entre crianças e adultos, ou entre crianças e seus cuidadores (sejam adultos ou crianças mais experientes) quando uns e outros procuram activamente definir situações e orientar actividades, seja através da linguagem não-verbal, ou verbal.

A *estruturação mútua da participação* acontece pela escolha (realizada por adultos e crianças) de actividades em que as crianças participam e pelo envolvimento pessoal em situações de conversação, no conto de histórias, na realização de actividades de rotina e nas brincadeiras. Por um lado, os adultos estruturam as situações de que as crianças podem/devem participar, por outro lado as crianças fazem as suas escolhas. A estruturação, ou as oportunidades criadas

por adultos podem ser proporcionadas sem nenhuma intenção explícita de instrução ou apresentar de forma indirecta essa intenção. Muitos dos objectos, actividades e estratégias de interacção em que se envolvem as crianças nas nossas sociedades ocidentais (americana/europeia) apresentam essa intenção instrutiva de forma indirecta: livros, jogos, materiais para actividades plásticas, programas de televisão, actividades de brincadeira e conversação entre adultos e crianças.

A estruturação mútua da participação acontece quando as crianças participam com os adultos em situações de conversação, no desenvolvimento de narrativas e histórias as enquadram na cultura de uma determinada comunidade e é também notória quando as crianças se envolvem em rotinas e brincadeiras que são sempre formas de familiarização com tradições e práticas locais. Tanto adultos como crianças têm um papel activo na eleição das actividades e no seu formato, o qual difere de comunidade para comunidade.

Segundo esta proposta há dois modelos contrastantes na forma como as crianças são orientadas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem: o modelo de aprendizagem em que as crianças têm oportunidade de aprender observando e participando das actividades adultas e o modelo em que as crianças são separadas das actividades adultas e, em vez disso, fazem exercícios em casa e na escola para se preparar para a entrada no mundo adulto. Reconhecemos facilmente neste último modelo as nossas comunidades ocidentais industrializadas, onde a instituição escolar assume o papel principal, passando as práticas comunitárias (familiares ou outras), a orientar-se segundo esse modelo. A participação das crianças é estimulada pelos adultos em situações fora do contexto das actividades adultas, seja através de conversas ou situações de brincadeira em que os adultos interagem como parceiros. Nas sociedades americanas/europeias este modelo essencialmente desenvolvido nas famílias de classe média (Rogoff, 2005) é marcado pelo que se perspectiva ser a actividade principal das crianças: frequentar a escola.

Nesta concepção a cultura é considerada fundacional nos processos de desenvolvimento das crianças, ela *molda a mente*, apetrecha-nos “*com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades*” (Bruner, 1996, p.10).

Esta constatação coloca-nos perante a impossibilidade de compreender o desenvolvimento de forma descontextualizada e de perspectivar um modelo único e universal defensável para a sua promoção. Alerta-nos também para os limites e limitações da escola em proporcionar com o

mesmo método a maximização do desenvolvimento e aprendizagens a todos, já que as crianças possuem culturas desenvolvimentais diferentes.

“Parece-me agora, em retrospectiva, algumas décadas depois, que me preocupava então demasiado com processos isolados e intrapsíquicos e com o modo como estes podiam ser auxiliados por pedagogias adequadas” (Bruner, 2000, p.11).

Mas como pensar a educação sem alguma orientação relativa a princípios do desenvolvimento e como fugir ao discurso da relatividade cultural?

Sabendo que a escola não é culturalmente neutra, pode encontrar-se alguma alternativa a pensar a promoção do desenvolvimento de crianças pequenas não tendo as intenções dessa mesma escola no horizonte? Ou, ao invés, é pensável uma escola que inclua desenvolvimento de natureza cultural diferenciada e que esteja interessada em promovê-lo?

É desejável que a escola caminhe no sentido da inclusão cultural de todos e que compreenda essa inclusão como enriquecimento, como diria Dewey. Porém, parece-nos ingénuo pensar que a escola vive sem uma cultura desenvolvimental dominante. Em última instância cada professor/educador fará propostas e julgamentos sobre o desenvolvimento/aprendizagem das crianças por referência à sua cultura, o que, na esteira da argumentação de Rogoff, será naturalmente a cultura de uma classe média escolarizada numa determinada sociedade e que é, como vimos, a perspectiva universalizante.

A desconstrução da concepção universalizante tem de abalar os pressupostos e as metodologias que levaram à construção da criança em desenvolvimento.

Perspectiva “tradicional”	Perspectiva cultural
<ul style="list-style-type: none">• a observação das crianças utilizando o modelo de investigações com animais;• a avaliação das crianças em laboratório, afastadas dos contextos quotidianos;• o uso de testes artificiais e perguntas programadas e hipotéticas para avaliar a competência;• a comprovação das reacções das crianças a partir de conjecturas;• a sondagem da opinião dos adultos sobre as crianças;• a procura de causas para o comportamento das crianças.	<ul style="list-style-type: none">• o uso de perguntas abertas e narrações;• a observação e comunicação com as crianças tratando-as como pessoas;• o encontro com as crianças nos seus ambientes quotidianos;• sondagem da opinião das crianças, das suas explicações e motivações e da sua maneira de compreender o mundo;• análise dos motivos e razões contextualizadas para o comportamento das crianças;• análise comparada de infâncias distintas em diferentes países, culturas e contextos;• exame crítico das investigações sobre as crianças, incluindo a crítica dos fundamentos axiológicos e teóricos que as sustentam.

Tabela 1 - Metodologias de investigação em psicologia do desenvolvimento (baseado em Lansdown, 2005)

O processo de desenvolvimento é multifacetado e complexo (Portugal, 2007), não pode analisar-se encontrando relações causais lineares entre variáveis. Consequentemente, não

estamos na posse de um conhecimento que fundamente uma verdade universal sobre como educar as crianças estimulando o seu desenvolvimento (Lansdown, 2005).

Seguindo as teses culturais é dispensável procurar marcos desenvolvimentais que orientem as práticas sociais com crianças. Sendo o processo de desenvolvimento algo em aberto ao longo da vida, considera-se que o fundamental é, de acordo com a linguagem Vygotsky, compreender como actuar na *Zona de Desenvolvimento Próximo*, compreender até que ponto se pode fazer avançar alguém apoiando a sua evolução. Adultos, ou outras crianças, regulam a ajuda em função das capacidades actuais da criança e o que poderá fazer com ajuda, fazendo com que seja capaz de efectuar tarefas que seria incapaz de levar a cabo sozinha. A noção de andaime (*scaffolding*) defendida por Bruner é uma proposta para a operacionalização desta ideia (Kishimoto, 2007).

Porém, o que Graue & Walsh (2003) afirmam relativamente à investigação interpretativa com crianças é igualmente válido para a educação: “*não se pode começar a trabalhar (...) como se não se soubesse nada sobre crianças*” (p.30).

Muito do que sabemos é-nos ditado por um conjunto de regras construídas a partir dos estilos ocidentais de cuidado das crianças, denominadas de *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) que representam uma criança construída à imagem da sociedade americana e dos seus valores (Lansdown, 2005; Dahlberg, Moss & Spence, 2003). A alternativa é denominada de *Contextually Appropriate Practice* (CAP) que têm intenção de possibilitar o desenvolvimento máximo das capacidades das crianças num determinado contexto cultural, considerando a participação das crianças na determinação dessas necessidades (Lansdown, 2005).

A discussão tem necessariamente que colocar-se na determinação do que sejam essas necessidades.

4.1 Ainda as necessidades universais das crianças

O discurso das necessidades corre o risco de se apoiar em concepções universalizantes sobre as crianças e o seu desenvolvimento, mas é um facto indiscutível que são imprescindíveis alguns consensos que garantam o respeito pelas crianças nas práticas sociais de cuidado e educação.

De acordo com Brazelton & Greenspan (2002) autores que nos falam enquanto pediatras e pedopsiquiatras, trata-se de responder na educação ao que chamam *necessidades irredutíveis* das crianças e que passamos a enumerar.

- *Necessidades de relações afectivas contínuas*, que levam os autores a tecer considerações, por exemplo, sobre o rácio adulto-criança nas instituições educativas, sobre o espaço ocupado pela criança em casa e o tipo de interacção com os familiares e cuidadores.
- *Necessidades de protecção física, de segurança e de disciplina*, que motivam a reflexão e sugestões sobre a responsabilidade social para com as crianças e sobre práticas educativas concretas no que toca essencialmente a medidas de segurança.
- *Necessidades de experiências adaptadas às diferenças individuais*, as quais começam no sistema neurológico e se estendem às experiências pessoais e particularidades culturais, levando os autores a tecer considerações sobre estratégias de diagnóstico das particularidades de cada criança, sobre aspectos da organização dos contextos educativos (tempo, rácio adulto-criança, organização do grupo), sobre trabalho com famílias.
- *Necessidades de experiências adequadas ao desenvolvimento*, ideia que os autores começam por considerar problemática devido à falta de consenso entre os especialistas, mas que perspectivam como fundamental assumindo a sua opção pela atenção ao desenvolvimento emocional e cognitivo, o qual ocorre evoluindo de acordo uma sequência de estádios, é entendido como a base da aprendizagem ao longo da vida e a partir do qual discorrem sobre a organização do tempo, das actividades das crianças e sobre a avaliação da aprendizagem.
- *Necessidades de estabelecer limites, de organização e de expectativas*, que levam sobretudo a enunciar a forma como os adultos devem relacionar-se com as crianças e organizar a vida das crianças apelando a um equilíbrio na conduta entre firmeza e afectividade.
- *Necessidades de comunidades de apoio estáveis e de continuidade cultural*, que fornecem motivo para argumentar a propósito da implementação e organização de serviços para as crianças e de apoio às famílias, nomeadamente, a descrição do serviço educativo como a resolução para os problemas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estendendo e diversificando ofertas de apoio e dando resposta a famílias com problemas múltiplos³⁸. As necessidades e sugestão de respostas sociais estão manifestamente orientadas pela preocupação dos autores com os cuidados institucionais, mas também familiares, que são dispensados às crianças e que os autores consideram pouco centrados no desenvolvimento emocional das crianças.

³⁸ Para estas famílias as escolas deveriam ser instituições abertas 24 horas.

Trata-se de um discurso, nas palavras dos seus autores, fundamentado tanto quanto possível na investigação científica, na prática clínica e em consensos de especialistas, embora os autores reconheçam falta de investigação relativamente a muitos aspectos que abordam e se afirmem, sobretudo, preocupados pelo desrespeito pelos direitos das crianças e com o desenvolvimento das sociedades contemporâneas que consideram pouco respeitadoras da personalidade e da afectividade entre as pessoas, assumindo desta forma a sua posição intervencionista. Porém, a argumentação destes autores é, muitas vezes, disseminada e assumida como resultado de evidência científica, fazendo crer que o discurso médico-psicológico actual em educação de infância, de que é exemplo o de Brazelton & Greenspan, é isento e neutral.

De acordo com Portugal (2009), corroborando a proposta de Laevers em artigo de 2005, pode apreender-se do processo de desenvolvimento humano na infância a imprescindibilidade de responder a necessidades que, podendo ter respostas culturalmente situadas, são universais: físicas; de afecto; de segurança; de reconhecimento e afirmação; de se sentir competente; de significados e valores.

As necessidades enumeradas fundamentam a reclamação de direitos fundamentais das crianças enquanto seres humanos. As crianças, sendo seres humanos, têm direito à satisfação das necessidades básicas e à auto-realização que caracteriza a tendência de toda a pessoa.³⁹

Se relativamente a algumas necessidades (físicas, de segurança, de estabilidade de relações sociais, de ser amados e apreciados) há um consenso alargado sobre a sua transversalidade cultural, relativamente a necessidades de ordem eminentemente social e cultural o mesmo não acontece.

Uma proposta crítica ao carácter prescritivo das necessidades, referida por Lansdwon (2005) e baseada em Woodhead, considera que as necessidades das crianças podem ser agrupadas em quatro categorias que passamos a apresentar.

- *Necessidades que dizem respeito à natureza psicológica das crianças que as levam a procurar, por exemplo, relações humanas duradouras* – repetem-se independentemente do contexto cultural.
- *Necessidades que se inferem das potenciais consequências nocivas de experiências particulares durante a infância* – podendo considerar-se que as experiências nocivas afectam a vida futura

³⁹ Esta perspectiva está imbuída dos princípios da psicologia humanista, a qual tem como principais representantes Karl Rogers e Abraham Maslow.

dos seres humanos, não pode afirmar-se que o mesmo tipo de experiência produz os mesmos efeitos em todas as crianças de todas as culturas⁴⁰.

- *Necessidades de formas culturais particulares de experiências infantis* – por exemplo, a ideia de que as crianças necessitam da figura materna em idades precoces fez com que se desenvolvessem políticas sociais no ocidente que pretendem garantir que a mãe é a figura prestadora de cuidados. No entanto, a observação de outras culturas é demonstrativa da relatividade desta necessidade de apego à figura da mãe.
- *Necessidades de experiências infantis específicas* – a ideia de que as crianças possuem necessidades desenvolvimentais que devem ser supridas através de actividades e estilos educativos específicos é incompatível com culturas não ocidentais e baseia-se em suposições determinadas por circunstâncias culturais específicas, entre as quais figuram a importância primordial atribuída ao individualismo e ao amor próprio, o cuidado da criança pela família nuclear, a necessidade de aprender a escolher entre diversos bens materiais e o equilíbrio entre o comportamento natural e o comportamento aprendido.

A questão da educação diz respeito, essencialmente, às formas culturais específicas das experiências infantis. É, de facto, nessa categoria que são feitas as grandes opções. Porém, nenhuma das outras categorias é isenta e independente da cultura, razão pela qual o discurso das necessidades precisa ser reequacionado à luz de um olhar que respeite capacidades e competências infantis e que deseje incrementar o desenvolvimento dessas competências e capacidades. Assim, o discurso dos direitos das crianças surge como alternativa ao das necessidades, enquanto forma de garantir *Práticas Contextualmente Adequadas* (idem).

- *No seio das famílias* (nos seus diferentes formatos), combatendo práticas que desrespeitam a competência das crianças (discriminação de género, violência física, desrespeito pelas opiniões das crianças, desinvestimento nas crianças com deficiência) e valorizando as práticas culturais que promovam o desenvolvimento de capacidades e competências.
- *Na vida das crianças nos diferentes contextos onde se encontram*, garantindo o direito ao jogo, já que este se apresenta, em todas as culturas, como forma de se divertirem, de explorarem, de se refugiarem e, sobretudo, de participarem em acontecimentos

⁴⁰ Um exemplo referido é o impacto discutível do divórcio que está dependente da estigmatização social que se associa ao fracasso matrimonial.

culturais e sociais, como um meio insubstituível de desenvolvimento de competências na infância.

- *Nos sistemas educativos*, procurando garantir que a educação proporcione às crianças o desenvolvimento máximo das suas capacidades (direito de acesso, direito a uma educação não discriminatória e não reprodutora de injustiças sociais⁴¹, protecção contra ambientes escolares abusivos⁴², implementação de pedagogias que activem as diferentes capacidades das crianças, indo para além de concepções tradicionais sobre a centralidade do desenvolvimento cognitivo, preconceitos sobre as capacidades das crianças e a sua participação em todo o processo).
- *Nas comunidades*, reconhecendo que as crianças possuem competências, participam das actividades na família ou contextos não-familiares e fazem aprendizagens que não são feitas necessariamente na escola.⁴³

Uma interpretação das necessidades das crianças em contraponto com a interpretação dos seus direitos poderá ser útil para uma melhor compreensão da diferença entre os dois posicionamentos, ou perspectivas.

Há actualmente um discurso em educação de infância que se contrapõe à fundamentação da acção e das práticas sociais com crianças com base na determinação das necessidades. Peter Moss (2007) afirma que o discurso das necessidades se enquadra na perspectiva técnica, em que a educação de infância é perspectivada como um *lugar de dominação das crianças*, com fins e propósitos pré-definidos, em que emerge um discurso sobre a qualidade conformada a standards. Em contraponto o autor propõe que a educação de infância seja compreendida como *lugar de práticas democráticas e experimentação*, em que o reconhecimento das crianças como competentes é parte integrante da construção da democracia (Moss, 2006).

⁴¹ Há práticas culturais que negam o direito de acesso, como por exemplo aquelas que limitam a frequência da escola por crianças do sexo feminino, ou com deficiências. Mas o direito de acesso não é garantia, só por si, de diminuição da desigualdade social. As condições sociais e económicas determinam o acesso e as escolhas das crianças nos sistemas educativos, assim como determinam o seu projecto educativo.

“Os recursos maiores e o acesso a ambientes pré-escolares de qualidade e a melhores escolas, junto com um melhor cuidado de saúde e aspirações mais elevadas dos pais e professores, representam uma enorme vantagem para as crianças que provêm das famílias mais privilegiadas” (Lansdown, 2005, p.37).

⁴² As condutas de violência física e psicológica são responsáveis pelo incremento do abandono escolar, mas constituem-se também como formas limitadoras do desenvolvimento de competência por parte das crianças: pode aprender-se a participar ou a obedecer. O autor dá o exemplo de um estudo desenvolvido no Bangladesh, em que as crianças elegeram os castigos corporais como práticas disciplinares preferidas.

⁴³ Esta questão integra a problemática do trabalho infantil, a quase inexistência de conhecimento sobre o papel do trabalho na limitação ou incremento do desenvolvimento de competência das crianças. O autor cita um estudo recente que mostra como o trabalho infantil é percebido de formas distintas por crianças em diferentes culturas e que aponta para a necessidade de encontrar de forma contextualizada equilíbrios que garantam o desenvolvimento de competência na e fora da escola.

Perspectiva de necessidades	Perspectiva de direitos
Caridade privada	Responsabilidade pública, política, moral e legal, obrigação e encargo
Bem-estar, donativos, boa-vontade	Direitos, exigibilidade (asseguram justiça, igualdade e liberdade)
Voltado para os sintomas	Voltado para as causas de base
Objectivos parciais	Objectivos plenos - todas as pessoas têm os mesmos direitos assegurados
Hierarquização das necessidades (umas são mais importantes que outras)	Os direitos não podem ser espartilhados (eles são interdependentes e indivisíveis)
As necessidades variam segundo a situação o indivíduo e o meio	Os direitos são universais
Proporcionar serviços vocacionados para o bem-estar (objecto de necessidade)	Fortalecimento (<i>empowering</i>) (os detentores de direitos reivindicam os seus direitos)
Projectos específicos com alvo em grupos específicos de crianças	Abordagem holística
As crianças devem ser ajudadas	As crianças são estimuladas a ajudar
Os governos devem tomar providências, mas as obrigações não são definidas	Os governos têm responsabilidades e obrigações legais e morais definidas
As crianças podem participar para melhorar a distribuição dos serviços	As crianças são participantes por direito
Há grupos específicos, tecnicamente habilitados para a localização/definição das crianças alvo.	Todos os adultos podem desempenhar um papel para o cumprimento dos direitos, bem como as próprias crianças.

Tabela 2 - Necessidades *versus* Direitos (adaptado de Geidnmark por Soares, 2005, p.16)

Smith (2007) considera que o discurso teórico actual dos estudos da infância não é incompatível com o discurso dos direitos da criança, mas que o segundo é muito persuasivo e impulsionador de mudanças. Segundo a autora, os profissionais que trabalham com crianças estão habituados a tecer considerações e tomar decisões com base nas supostas necessidades das crianças e isso faz com que imponham um sistema de valores que constrói as próprias crianças.

5 O olhar da Convenção dos Direitos da Criança

De acordo com a leitura de Soares (2005) quanto aos significados do conceito de direitos, estes estão historicamente enraizados na visão kantiana que apresenta a razão e autonomia como necessários ao exercício da acção moral, o que faz com que as crianças sejam encaradas numa perspectiva proteccionista. Num primeiro momento histórico de forma explícita ao nível legislativo, posteriormente ao nível das representações que permanecem nas sociedades ocidentais actuais. Incapazes de uma racionalidade que determine a sua acção moral de forma autónoma e imbuída do princípio da universalidade, as crianças não são capazes de exercer os seus direitos, necessitando de alguém, racionalmente capaz, que os faça valer.

Ao longo do século XX deram-se, internacionalmente, uma série de avanços legislativos sobre a infância que evidenciam uma progressão do reconhecimento do papel social das crianças, desde a Declaração de Genebra de 1924 até à Convenção dos Direitos da Criança de 1989.

De acordo com Anavitarte, Vicent & Muñoz (2003) a leitura da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 evidencia diferenças relativamente à leitura da Convenção dos Direitos da Criança de 1989: na primeira a criança é entendida como objecto como papel passivo, proteger é o objectivo; na segunda é entendida como sujeito com papel activo já que os direitos de protecção se articulam com outros direitos. Ao determinar que a infância deixa de ser entendida como um estágio prévio, reconhecendo-lhe através dos direitos o estatuto de categoria social, a Convenção dos Direitos da Criança torna-se um marco fundamental na assumpção do papel das crianças na sociedade.

Os direitos das crianças podem agrupar-se em quatro categorias:

1. *Direitos de protecção* - garantem protecção contra os maus-tratos, a exploração económica e sexual, a discriminação por questões de raça, sexo, religião ou condição de idade;
2. *Direitos de provisão* - referem-se ao direito de todas as crianças a condições de desenvolvimento e bem-estar, inclui o direito à educação básica, a assistência médica e a condições de vida dignas como seres humanos;
3. *Direitos de participação* - dizem respeito ao direito à informação, à expressão da sua opinião, à participação nas decisões que reportam aos assuntos que lhes dizem respeito e ao direito à livre associação;
4. *Direitos de prevenção* - referem-se ao direito a que se detectem precocemente situações que ponham em risco a plena concretização dos direitos.⁴⁴

Para Anavitarte, Vicent & Muñoz o texto da Convenção é pouco explícito e incentivador da autonomia infantil, já que os direitos de participação são descritos em termos tão gerais que possibilitam interpretações paternalistas. O direito à livre expressão de opinião depende da capacidade da criança em formar juízos próprios, cabendo aos estados determinar a idade em que a criança apresenta essa capacidade, além de que essa expressão é confinada aos assuntos que lhe dizem respeito, participar nos assuntos sociais que não lhe dizem directamente respeito está fora do âmbito do enunciado. Ora, considerando que, sem ter voz e acesso nos processos de informação, de comunicação e decisão em todas as esferas da vida da sociedade

⁴⁴ Nem sempre são considerados como categoria os direitos de prevenção. A maior parte das classificações agrupa-os em *direitos de provisão*, *direitos de protecção* e *direitos de participação*.

civil e do Estado, os sujeitos e os grupos não podem exercer a influência necessária sobre as condições de exercício dos seus direitos civis, económicos e culturais, esta visão de participação, determinada por adultos e limitada pela natureza infantil, impede as crianças de um efectivo exercício dos seus direitos. Assim, os autores propõem a ruptura com o discurso da naturalização como uma via possível para olhar para os direitos das crianças, visando reconhecer efectivamente o seu papel de actores sociais.

Brougère (s/d) considera que a Convenção não faz mais do que traduzir o posicionamento dilemático que se impõe aos adultos. Para o autor a maior originalidade do documento reside no enunciado dos *direitos de participação* que supõem a criança como capaz do discernimento e com necessidade de que se lhe apliquem os direitos humanos (direitos de expressão, religião, associação, preservação da sua vida privada). São estes direitos que colocam em causa muitas formas comuns de lidar com as crianças. Há uma ruptura com a concepção de dependência da criança, abre-se a porta à sua autonomia através da participação de acordo com os direitos elementares do homem. A criança passa a ser entendida do ponto de vista da sua humanidade que é comum à do adulto. Porém, a Convenção não põe em causa a situação de dependência da criança, apenas a concilia com os direitos fundamentais do homem, entendendo o interesse superior da criança como o interesse do adulto, não dos adultos que a cercam, mas do adulto que ela virá a ser. Os *direitos de participação* e *protecção* são articulados na Convenção pelo conceito de evolução das capacidades e pela ideia de que devem ser criadas oportunidades maximizadoras da evolução dessas capacidades (Lansdown, 2005).

Para Brougère (s/d) não há forma de escapar à contradição entre o dever de adulto de tutela e a autonomia da criança: esperar que a criança reivindique o seu espaço, ouvindo-a, é simultaneamente inevitável e uma ilusão, porque a criança só consegue fazer-se ouvir verdadeiramente quando está prestes a deixar de o ser; por outro lado, garantir o interesse superior da criança implica sempre uma representação do adulto sobre o que seja esse interesse. Assim, o que resta ao adulto é a conciliação entre o papel de tutela e o quadro cultural que cria para que a criança exerça a sua autonomia.

“ A grande questão é saber como é que poderemos, simultaneamente, reivindicar competência, espaço de acção e intervenção no exercício dos seus direitos e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam de protecção adulta” (Soares, 2005, p. 117).

Pode inferir-se a partir da mensagem da Convenção a necessidade de procurar maximizar a autonomia da criança, logo a legitimidade da defesa de práticas educativas que favoreçam o exercício da autonomia, mas essas práticas serão realmente mais emancipadoras das crianças?

Brougère (s/d) considera que pensar a autonomia das crianças através da via educativa, sendo legítimo, não significa, por si só, emancipar as crianças. Para o autor, pensar a questão da autonomia em termos educativos é uma forma demasiado centrada no papel dos adultos e nos seus objectivos e ignora as conquistas e construções das crianças que emergem a partir de experiências não controladas pelos adultos (espaços de lazer, por exemplo). Com estas afirmações o autor pretende que se pense na situação de dominação como uma construção social e se equacione a possibilidade de comparar a situação das crianças à história de outros grupos dominados (colonizados, selvagens, mulheres), na perspectiva sociológica que olha para as crianças como grupo minoritário. Sem esquecer as diferenças entre esses grupos e as crianças, as quais não conseguirão sozinhas fazer a sua própria sociologia, precisando sempre da interpretação de um adulto⁴⁵, o autor propõe que se olhe para as crianças pela óptica da relação entre adultos e crianças (relações de poder) e pela sua dimensão social, o que significa questionar as nossas práticas de dominação, a sua legitimidade e compreender, simultaneamente, os espaços de autonomia que as crianças criam.

Não obstante as controvérsias e limitações ao texto da Convenção, a perspectiva dos direitos vem apoiar a construção de uma imagem de criança capaz, ultrapassando o discurso apoiado numa natureza específica que determina as necessidades.

O enfoque nos direitos responsabiliza o Estado pelas respostas sociais a todas as crianças e reconhece a participação das crianças na sociedade civil. As vozes críticas argumentam contra a intrusão do Estado em assuntos que consideram ser apenas do domínio familiar, já que deve ser a família quem deve ter condições para o exercício pleno da paternidade (Soares, 2005).

Se relativamente aos *direitos de provisão* e de *protecção* existe bastante consenso⁴⁶, o mesmo não acontece com os direitos de participação. As posições que partem de uma imagem de criança em que a vulnerabilidade e inocência são realçados sobrevalorizam os direitos de protecção, as posições que partem de uma imagem de criança activa e independente sobrevalorizam os *direitos de participação* como possibilidade de emancipação. A tensão criada entre a protecção e participação gera posições que chegam a ser antagónicas, mas possibilita a emergência de uma outra posição mais pragmática em que a criança é simultaneamente protegida e chamada a

⁴⁵ Qvortrup (1999) considera que a sociologia da infância, não deixa de adoptar o ponto de vista dos dominados, as crianças, pelo facto de ser realizada por adultos, já que “do mesmo modo que não é impossível (...) que os homens levem a cabo estudos sobre as mulheres ou pesquisas sobre o género, também não é impossível que os adultos realizem pesquisas sobre as crianças” (p. 5).

⁴⁶ O que não significa que sejam respeitados. São diariamente relatados nos órgãos de comunicação social exemplos de desrespeito de direitos de provisão e protecção.

participar.⁴⁷ A ideia fundamental que emerge desta última posição é que só se pode aprender a participar participando, só se pode fazer escolhas acertadas se houver oportunidades para fazer escolhas geradoras de experiência e aprendizagem. As crianças são de facto vulneráveis, mas a possibilidade de participar pode impedir abusos, nomeadamente por parte de adultos que afirmam protegê-las e o primeiro passo rumo à ideia de uma criança participante é o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas suas opiniões (Lansdown, 2005).

5.1 O direito de participar

Como vimos, o direito de opinião expresso no texto da Convenção rompe com o silêncio social imposto às crianças, abre a possibilidade de formular opinião, a qual só existe enquanto tal quando exteriorizada e escutada por alguém. Ao participar, contribuindo com as suas opiniões, as crianças partilham de algum modo nas decisões da sua própria vida e da sociedade a que pertencem. Porém, é necessário ter presente que a participação tem de ser entendida como uma forma de exercício de poder nas instituições que se denominem de democráticas. Participar nas instituições democráticas significa:

- poder de decidir e ter possibilidades de controle dos efeitos que se produzem nas organizações;
- é coisa de dois, algo que se distingue de ser possuidor de alguma coisa;
- é algo mais do que a consulta de meios e fins, as partes influenciam-se mutuamente na realização de planos, programas e objectivos;
- implica o compromisso de compartilhar o poder de decisão;
- exige que exista informação prévia que estimule e promova a participação (Anavitarte, Vicent & Muñoz, 2003).

Nesta acepção de participação estamos perante um conjunto de práticas que colocam do avesso relações culturalmente enraizadas entre adultos e crianças: partilhar o poder com as crianças; buscar a simetria nas relações com as crianças; prestar contas e informar as crianças.

Os modos como as crianças poderão exercer o seu direito de participação não são, como já referimos no ponto anterior, consensuais. Na década de 90 do século XX, Robert Hart apresentou um modelo de participação infantil que inspira actualmente muitos autores e

⁴⁷ Segundo Soares (2005) existem 3 paradigmas de criança: o paradigma da criança dependente, perspectiva protecctionista, que considera que a criança não possui capacidades relacionadas com a razão e a autonomia, sendo desejável o adiamento dos direitos de participação para a idade em que possam ser consideradas capazes de os exercer; o paradigma da criança emancipada que equipara as crianças a outros grupos sociais reprimidos, considera que as crianças são capazes de fazer escolhas acertadas e que esse processo necessita de experiências de aprendizagem; o paradigma da criança participativa que resulta da articulação das duas posições anteriores.

práticas sociais com crianças e é uma referência obrigatória em todos os trabalhos que versam o assunto. Criado essencialmente para avaliar as atitudes dos adultos face à participação, este modelo estimula a reflexão para a acção. Neste modelo são tipificadas, através da metáfora da *escada*, desde as formas de não-participação, passando pelas diferentes formas de participação, até à participação plena (tabela 3).

Hart (1992) apresenta como perigos da assimilação acrítica da ideia de participação infantil a manipulação, usando-se as crianças para chamar a atenção da imprensa e dos políticos, ou o aproveitamento das suas energias para o envolvimento em causas que visam obter a resolução de problemas sociais específicos. Evidencia também outras ideias, a propósito do seu modelo, as quais nos parecem de extrema importância nas práticas sociais com crianças. Por exemplo, não devem ser avaliados os projectos assumindo que o último degrau da participação infantil é o critério para a definição da sua qualidade. As crianças são diferentes, os contextos e as situações também, pelo que há que considerar que possam existir bons projectos com graus variados de participação das crianças.

Shier (citado por Soares, 2005) apresentou um outro modelo inspirado no modelo de Hart, o qual considera apenas níveis de participação e que, simultaneamente, define graus de responsabilização dos adultos para cada nível. Retemos deste modelo a ideia de que a responsabilização dos adultos necessita ser explicitada do ponto de vista das intenções ou abertura, mas também ao nível dos procedimentos concretos geradores de oportunidades e da exigência política de que essa participação exista.

De acordo com o modelo de Shier haverá cinco níveis crescentes de participação: 1) as crianças são ouvidas; 2) as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas perspectivas; 3) as perspectivas das crianças são tidas em conta; 4) as crianças são envolvidas na tomada de decisão; 5) as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão. Trata-se de uma gradação que vai da simples prática dos adultos de ouvir as crianças no primeiro patamar, até ao uso de procedimentos concretos que permitam partilhar com as crianças o poder e responsabilidade nas decisões, no último patamar.

Lansdown (2005) considera que no próprio texto da Convenção subjazem quatro níveis de participação nos processos decisórios: 1) ser informado; 2) expressar uma opinião informada; 3) conseguir que a sua opinião seja tomada em consideração; 4) ser o principal responsável e co-responsável na tomada de decisões. Todas as crianças capazes de expressar a sua opinião têm direito de participar de acordo com os três primeiros níveis. O último nível depende da progressiva responsabilização que os adultos conferem às crianças em função da sua

capacidade de exercício de autonomia, ainda que os adultos sejam sempre, em última instância, os responsáveis pelas decisões tomadas. O resultado é uma decisão tomada por adultos, mas informada e influenciada pela opinião das crianças.

Não Participação	I	<i>Manipulação ou engano</i> As crianças não compreendem a situação e as acções, não se lhes faz nenhum tipo de consulta e são induzidas a fazer/dizer algo. O processo não é partilhado com as crianças, utilizam-se as vozes infantis para transmitir mensagens dos adultos. As crianças são utilizadas em nome de algo, são manipuladas com o objectivo de comover ou alertar destinatários.
	II	<i>Decoração ou escaparate (montra)</i> Utilizam-se as crianças para fortalecer interesses de forma indirecta, para fortalecer uma causa, sem que tenham nenhuma noção do que fazem. As crianças continuam a ser usadas como no degrau anterior, mas não são apresentadas como dinamizadoras, são apenas figuras decorativas.
	III	<i>Participação simbólica ou aparência</i> Dá-se oportunidade às crianças de se expressarem, de participarem simbolicamente, mas na realidade a sua opinião (pessoal ou do seu grupo de pares) tem pouca ou nenhuma relevância, não interfere nem no estilo, nem no conteúdo de comunicação. As crianças são escolhidas pelos adultos para falar de assuntos que eles consideram importantes, em formatos por eles determinados.
Participação	IV	<i>Afastados, mas informados</i> As crianças compreendem as intenções do projecto/actividade, sabem quem toma as decisões e porquê, ou seja, estão informadas apesar de serem pouco interventivas, da sua participação ser indirecta, delegada noutros.
	V	<i>Consultados e informados</i> As crianças podem trabalhar como informadores dos adultos que desenham e desenvolvem o projecto/actividade, mas as crianças compreendem o processo e as suas opiniões são levadas a sério.
	VI	<i>Iniciados por adultos, compartilhados pelas crianças</i> Os projectos/actividades são iniciados pelos adultos, mas as decisões sobre o seu desenvolvimento são tomadas por adultos e crianças.
	VII	<i>Iniciados e dirigidos por crianças</i> As crianças organizam-se, propõem, dirigem e desenvolvem os projectos sem ajuda dos adultos. Os adultos têm dificuldade em responder às iniciativas das crianças e estas ficam sozinhas.
	VIII	<i>Iniciados por crianças e compartilhados com adultos</i> Tal como no degrau anterior as crianças iniciam os projectos, mas também tomam a iniciativa de incluir os adultos.

Tabela 3 - Modelo de participação infantil de Hart (1992)

O conceito de *protagonismo infantil* inspirado nos movimentos de educação e organização popular da América Latina⁴⁸ significa, segundo Anavitarte, Vicent & Muñoz (2003), um salto qualitativo: pretende atribuir o papel efectivo de actores sociais às crianças e não de meros executores ou consentidores de algo; orienta-nos para um novo significado das relações com a infância; a participação torna-se uma questão de poder e de exercício desse poder; exige ser

⁴⁸ Os debates sobre o *protagonismo infantil* iniciam-se na década de 60 e 70 nos países da América Latina, de forma intimamente relacionada com os movimentos de educação popular e protagonizados por crianças marginalizadas e exploradas.

assumida como relação social e jurídica da infância expressa nos modos de vida das crianças, na sua identidade pessoal e social, na sua espiritualidade.

5.2 A participação das crianças na escola

De acordo com a proposta do *protagonismo infantil* pretende-se que as crianças assumam o papel principal no seu desenvolvimento e na comunidade no que respeita ao alcance dos seus direitos, tendo em conta os seus interesses superiores. Autores como Anavitarte, Vicent & Muñoz (2003) defendem que o papel do adulto na escola não é o do *sujeito suposto saber*, ideia explorada por Charlot (2001, 2005) a propósito da *relação com o saber*, mas o de agente potenciador da auto-gestão e auto-direcção das crianças no seu próprio desenvolvimento.

Mas podem as relações educativas ser perspectivadas sem assimetrias?

Embora compreendamos a crítica, parece-nos que o entendimento das instituições educativas como espaços para a auto-gestão e auto-direcção das crianças no seu desenvolvimento poderá mascarar a função das instituições educativas nas nossas sociedades, querendo fazer acreditar na neutralidade destas últimas e levar ao entendimento do processo de desenvolvimento/aprendizagem ignorando o papel e a responsabilidade dos adultos nesse processo (Lansdown, 2005). Por outro lado, quando Charlot nos fala do professor como o *sujeito suposto saber* fala-nos da relação psicológica de uma criança/aluno com um adulto/professor. O segundo é, por inerência do seu papel social, alguém a quem é reconhecida mais experiência, logo alguém a quem as crianças reconhecem responsabilidade e importância no processo educativo.

A emancipação infantil, ao nível das instituições educativas, passa pelas oportunidades que os adultos forem capazes de possibilitar para que ela ocorra, sem ignorar as suas responsabilidades formativas relativamente àqueles que possuem menos experiências. O desafio é social, impõe-se a reconstrução de novas culturas escolares, que não poderá ocorrer sem reconstrução simultânea das culturas adultas e das culturas infantis.

“Em todo o mundo são numerosas as escolas que oferecem às crianças oportunidades limitadas de aprender mediante o diálogo e a participação. Ao contrário, são muito poucas as que reconhecem em que medida elas contribuem para a sua própria aprendizagem e que respeitam o seu direito a participar na tomada de decisões no âmbito da educação.” (Lansdown, 2005, p.83).

A escola possui a sua própria história e tem implícito um determinado projecto social, ainda que este possa estar pouco explícito, e é também reflexo da estrutura política, embora não se limite a reproduzi-la:

“Uma ditadura pode albergar escolas democráticas. Uma sociedade democrática pode ter escolas autoritárias” (Guerra, 2002, p. 19).

Segundo Guerra, nas nossas sociedades ocidentais que se auto-denominam de democráticas, a escola encerra contradições que cerceiam os princípios democráticos, em que se inclui o direito à participação: currículos oficiais, competências de final de ciclo; organização hierárquica; espaço de autonomia restrito à execução.

Chegados a este ponto importa questionar o porquê da necessidade, ou da inevitabilidade de mudança. Juntando-nos às vozes daqueles que consideram que o modelo da modernidade não possibilita pensar as sociedades actuais e futuras, o qual em termos educativos falhou na possibilidade de emancipação dos indivíduos e se revelou incapaz de renovar as sociedades no sentido de uma humanidade melhor e preocupada com a erradicação de injustiças sociais graves, somos levados a considerar que o entendimento da relação educativa com as crianças como regulação e dominação é um projecto desacreditado.

Os objectivos da acção educativa deverão considerar que:

“A individualidade e a procura de uma identidade própria passam a ser um dos princípios fundamentais da acção dos indivíduos (...) a participação é encarada como um valor indispensável na procura da tal individualidade” (Soares, 2005, p.124).

Por outro lado, a participação é também considerada fundamental na construção das sociedades democráticas, por ser um factor de equilíbrio de poderes. A democracia representativa que se tem recusado a aceitar a legitimidade da democracia participativa, poderá ganhar com o delineamento de formas de complementaridade entre ambas (Santos, 2003).

Referindo-se a alguns estudos actuais sobre os benefícios e possibilidades da participação das crianças nas escolas, Lansdown (2005) refere a melhoria do ambiente das escolas e do rendimento escolar. O autor afirma também que, ao contrário das concepções muito enraizadas sobre as capacidades das crianças, estas têm desde muito cedo capacidade para contribuir: na elaboração de planos de estudo; na promoção de métodos didácticos eficazes; no recrutamento do pessoal; na criação de códigos de boa conduta, de não-discriminação e de não-violência; na organização e gestão dos horários de jogo; no desenho e decoração das salas de aula; na educação de criança a criança; na assessoria de criança a criança; na elaboração de políticas educativas; na sensibilização da comunidade acerca do direito à educação.

Não obstante a controvérsia que as ideias mais radicais sobre a participação infantil possam levantar há ideias que reúnem algum consenso e são expressas em debates actuais sobre a infância no mundo ocidental:

- questiona-se a relação hierárquica considerada natural entre adultos e crianças, em que aos primeiros compete pensar permanecendo as crianças em situação de submissão;
- há acordo na assumpção de que a criança possui capacidade de actuação (diferente da do adulto), mas susceptível de desenvolvimento;
- há acordo quanto há igualdade de direitos entre adultos e crianças, o que significa que a criança não pode ser privada de direitos humanos fundamentais, o que não significa que a sua protecção legal deva realizar-se partindo do pressuposto da igualdade de direitos e deveres;
- há acordo na assumpção de que as crianças têm capacidade e devem ter as possibilidades estruturais e legais para poderem influenciar os adultos e a sociedade, não bastando dar-lhes autonomia em espaços que lhes são reservados;
- considera-se que estão em formação novas formas de conceber a infância que rompem com ideias passadas e ainda presentes (Anavitarte & Muñoz, 2003).

Benefícios individuais	Benefícios sociais
<ul style="list-style-type: none">• Melhora e fomenta a auto-estima, a segurança em si mesmo• Ajuda a desenvolver a capacidade crítica e a responsabilidade• Melhora as habilidades de comunicação, a expressão de sentimentos e ideias, o diálogo, a negociação e a resolução de conflitos• Fomenta o desenvolvimento de valores solidários e democráticos• Melhora o conhecimento e reivindicação dos seus próprios direitos• Facilita o desenvolvimento e crescimento pessoal e social• Potencia e melhora os processos de identidade	<ul style="list-style-type: none">• Promove o respeito e compreensão das suas propostas por parte dos adultos• Potencia a integração e reconhecimento da infância como grupo social• Potencia e aumenta a visibilidade social da infância e melhora a presença real das crianças na sociedade• Proporciona a incidência e influência das suas propostas, visões e capacidade de mudança social

Tabela 4 - Benefícios da participação infantil (Anavitarte & Muñoz, 2003)

A participação infantil desafia toda a sociedade na construção de novas imagens das crianças e traz grandes desafios aos profissionais que trabalham com elas. A educação institucionalizada enquanto prática social tradicionalmente pensada por adultos é desafiada a superar-se, a passar a assumir-se como prática partilhada por adultos e crianças. Os adultos possuem intenções e objectivos, as crianças também. Porém, se o primeiro grupo possui mecanismos e procedimentos desenvolvidos e instituídos para expressar e fazer valer essas intenções e objectivos (corporizado no currículo prescrito e no currículo enquanto prática pedagógica dominada pelo adulto) o segundo grupo depende do primeiro para poder fazer valer os seus. Daí a importância de formar educadores capazes de desenvolver práticas participadas pelas

crianças (de promover socialmente a cidadania infantil) e que, simultaneamente, sejam capazes de pensar de forma ética as suas práticas e o alcance político das suas opções educativas (Moss, 2006).

Evocando o pensamento de Popkewitz (2001) diríamos que o bom educador não é aquele que emancipa a criança, mas aquele que *menos atrapalha*, aquele que investe nas potencialidades do educando, de dentro para fora e aquele que não se cansa de controlar o risco iminente dos efeitos de poder. Popkewitz argumentou que a linguagem da *pedagogia de ajuda*, voltada para crianças marginalizadas e excluídas, aparentemente bem intencionada, não faz mais do que encobrir efeitos do poder e que a emancipação das crianças passa por levá-las a ser capazes de lidar com o poder, negociá-lo dinamicamente. Segundo o autor, qualquer oferta oficial de emancipação é conservadora, porque tipicamente normalizadora. O conhecimento é prática de poder e o currículo, enquanto invenção moderna, não é mais do que conhecimento especializado que modela a nossa forma de pensar, ver o mundo, e até de participar. O caminho da emancipação pode ser percorrido na escola, mas, para isso, é necessário abandonar a imagem da criança como objecto de ajuda, imagem que não faz mais do que marginalizá-la (incluí-la à margem). É necessário construir uma imagem que reconheça as crianças como capazes de partir si mesmas e organizar as oportunidades e as alternativas de vida.

Lansdown (2005) sugere algumas acções úteis para promover o respeito pelas capacidades de participação das crianças nas escolas:

- capacitar os docentes sobre os princípios da Convenção dos Direitos das Crianças, em particular sobre o direito da criança a participar nos assuntos que lhe dizem respeito;
- recorrer a métodos pedagógicos que elejam a resolução de situações problemáticas como material de aprendizagem, sob a supervisão de adultos e colegas mais experientes, ou seja, métodos que reconheçam as crianças como protagonistas activos na aprendizagem;
- dar apoio aos docentes que tentam introduzir práticas mais democráticas nas escolas;
- aplicar o enfoque mais amplo na eleição de competências fomentadas e avaliadas nas escolas indo além das competências cognitivas, a fim de reconhecer a importância das habilidades sociais, do exercício da responsabilidade e da tomada democrática de decisões;

- desenvolver oportunidades de aprendizagem nas comunidades onde vivem as crianças em consonância com os interesses dessas comunidades;
- promover a participação infantil nos processos decisórios dentro da escola;
- consultar as crianças sobre as suas prioridades no respeitante à reforma do sistema educativo;
- compartilhar experiências em que as crianças são vistas como companheiros de trabalho no ambiente escolar (exemplos de boas práticas);
- criar oportunidades para que as crianças criem entre elas redes de contacto, através das quais possam trocar ideias, reforçar as suas capacidades e organizar-se de forma a serem levadas em consideração.

Esta breve reflexão em torno da participação das crianças enquanto direito político possibilita-nos compreender diferenças entre as propostas das pedagogias do século XX e outras propostas actuais que pretendem respeitar a *agência* das crianças. Nas pedagogias do século XX desenvolveram-se propostas pedagógicas por oposição ao modelo transmissivo que visavam adequar o ensino a uma criança activa no processo de desenvolvimento e com modos próprios de compreender, aprender e ver o mundo. As propostas actuais resgatam as crianças como actores sociais, com modos próprios de se organizarem e intervirem socialmente⁴⁹ e mostram-nas simultaneamente díspares, culturalmente situadas e sobretudo mais competentes do que se julgava.

De facto, há nas propostas pedagógicas actuais muitas ideias já lançadas nos movimentos renovador da escola. Não é nova a ideia da participação das crianças no desenvolvimento curricular ou da gestão democrática da vida em grupo, ou da escola como espaço de vida democrática. Quando analisamos os contributos dos autores que estão na base do movimento renovador e da escola nova, damos conta dessas ideias. O que é novo é a assumpção da criança competente enquanto participante⁵⁰, consequentemente capaz de participar das decisões que lhe dizem respeito e reconhecida como parte de um colectivo geracional influente e engajado na vida social dos adultos.

Porém, a abordagem pedagógica baseada nos direitos, enquanto fundamento para a participação das crianças não é isenta de críticas. Para alguns autores (Dahlberg & Moss, 2005,

⁴⁹ Segundo Moss (2005), baseando-se em Kjørholt, por exemplo, a participação das crianças nos mercados económicos é hoje uma realidade que as constrói e determina.

⁵⁰ Lansdown (2005) refere o estudo de Donaldson, datado de 1978, que confrontou a hipótese segundo a qual a reflexão das crianças pequenas é incoerente e confusa (de acordo com os testes de Piaget) e no qual se concluiu que, ao contrário do que se supunha, as crianças davam respostas distintas à mesma pergunta porque pensavam que os investigadores desejavam uma resposta diferente sempre que formulavam a pergunta.

Moss, 2005⁵¹) o discurso dos direitos está imbuído dos princípios do liberalismo que se afastam da ideia de pedagogia comprometida com as crianças, pessoas competentes. Segundo os autores, o discurso dos direitos desenvolveu-se com o liberalismo e com o entendimento da lei enquanto forma de regulação das relações. Enquanto discurso liberal parte de uma determinada concepção de sujeito racional, autónomo e concebido individualmente e torna-se, por isso, limitado, mas foi e é politicamente importante para as crianças.

6 A participação das crianças e as propostas pedagógicas actuais em educação pré-escolar

Antes de abordar as propostas torna-se necessário esclarecer em que campo do saber se deseja reflectir. Essa é a primeira grande dificuldade, já que, como escreve Oliveira-Formosinho (2007), ao falarmos de pedagogia estamos num espaço ambíguo que resulta de triangulação entre acções práticas, teorias, crenças e valores. Um espaço onde as fronteiras dos domínios do saber são conhecidas mas não se delimitam já que, por natureza ou essência, o saber pedagógico se constrói na integração.

Mesmo não optando por uma concepção de pedagogia aglutinadora dos diferentes saberes da educação, limitando o campo conceptual à luz do sentido originário dado ao termo pedagogo na Grécia antiga - como aquele (o escravo) que conduz o estudante, não necessariamente o que lhe dá instrução, mas aquele que tem uma norma para a boa educação - somos assoberbados pela complexidade. As normas para a boa educação não são linearmente deduzíveis dos saberes e valores que as informam, são também informadas pela interpretação contextualizada dos actores que intervêm no sistema educativo.

Coloca-se, como vimos, a questão ao nível dos saberes que informam as práticas que reclamam um conhecimento interdisciplinar da infância (Kramer, 1997) e a questão das opções consonantes com a imagem actual de criança competente advinda desses saberes que têm que ser tomadas ao nível individual e colectivamente. Moss (2006) fala de opções políticas e éticas a diferentes níveis, não apenas ao nível institucional, mas também ao nível nacional e regional.

⁵¹ Entre os riscos apontados salienta-se, para além do decorrente da concepção subjacente à ideia de direitos, o decorrente da existência de poderes desiguais entre adultos e crianças, o que poderá transformar a “*escuta*” numa forma de exercer esse poder, ou de governar as crianças de forma mais eficaz, ou ainda de falhar a compreensão do sentido que é construído por cada pessoa em contexto.

“The choices made at each level should be democratic, the consequence of democratic political practice. But each level should also support democratic practice at more local levels, ensuring those more local levels have important decisions to make and are supported in so doing – in other words, creating ‘democratic space’ and conditions for active democratic practice” (Moss, 2006, p.5).

O relatório da *Starting Strong II* (OCDE, 2006) refere que, em educação de infância, as orientações diferem de país para país. Baseando-se em trabalho de Bennett, datado de 2005, os autores consideram que podem identificar-se nos países da OCDE duas tradições distintas: *readiness for school tradition* e *the nordic tradition*, consolidadas a partir das tradições da *early education* e da *social pedagogy*, respectivamente. Nestas duas tradições curriculares as concepções de criança e infância subjacentes diferem: na primeira persiste uma concepção de criança futuro adulto, futuro cidadão e a infância é entendida como um período em que é necessário investir através do processo educativo; na segunda a criança é vista como um sujeito de direitos e a infância um período da vida irrepetível e a ser vivido. Existe actualmente uma tendência de integração de ideias destas duas tradições.

“Readiness for school is important, but also are objectives such as the health and well-being of young children, socio-emotional development, physical intelligence (...) and shared values, such as democracy, and knowledge and environment” (OCDE, 2006, p.209).

Internacionalmente existe uma convicção consensual que pode enquadrar-se no texto do relatório Delors, datado de 1996, e traduzir-se nos seguintes princípios: *aprender para ser* (garantir auto-formação da identidade); *aprender para fazer* (proporcionar jogo, experimentação e actividade de grupo); *aprender para aprender* (proporcionar um ambiente que desperte o interesse e possibilite a escolha, onde se incluam objectivos pedagógicos bem definidos); *aprender para viver juntos* (vivendo dentro do centro de educação de infância de forma democrática e respeitando as diferenças). Para promover aprendizagem experiencial e auto-motivada em cada um destes campos, os autores do relatório consideram que é necessário desenvolver práticas que coloquem a participação das crianças no centro do currículo e, para colocar as crianças no centro do currículo, referem dois princípios pelos quais se devem orientar as práticas pedagógicas: *respeito da agência infantil e pelas estratégias naturais de aprendizagem* e *documentação pedagógica*, como forma de compreensão e interpretação do que acontece e que se aprende, em contraponto com a visão da tradição *readiness for school* de verificação de resultados. A relevância dada às oportunidades para auto-formação da identidade, ao jogo, à experimentação e à aprendizagem em grupo, aos interesses e às possibilidades de escolha (ou auto-determinação) e o enquadramento dos valores democráticos, são referenciais suficientes

para poder afirmar-se que estão implícitas no relatório normas para o que se considera ser uma *boa educação* no que toca às decisões, ou escolhas, que estão ao alcance do educador.

Mesmo considerando que as opções a respeito da construção dos jardins de infância como espaços de prática democrática se opera em diferentes níveis de escolha e decisão (Moss, 2006), o educador em Portugal pode fazer algumas escolhas nas organizações onde desenvolve a sua prática profissional. Ele participa obrigatoriamente da construção dessas organizações (Decreto-Lei 240/2001 e Decreto-Lei 241/2001) e pode ser arquitecto e gestor de um currículo com base em orientações oficiais que oferecem o enquadramento para o entendimento dos jardins de infância como espaços de democracia.

A Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97) define como primeiro objectivo da educação pré-escolar *“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.”*

É um facto, experienciado pessoalmente, que neste momento é necessário encontrar nas escolas estratégias de resistência para a lógica da racionalidade técnica de preocupação com os resultados, mas o educador ainda possui um grau de autonomia que lhe permite contornar efeitos perversos resultantes dessa lógica. Resistir e desenvolver experiências práticas éticas e democráticas poderá ser uma forma de construir o jardim de infância como espaço de democracia, provocando um movimento inverso de influências, do nível micro para o nível macro, ainda que tenhamos consciência do movimento cerceador provocado pelo movimento gerado do nível macro para o nível micro.

O que pode ser feito?

Moss (2006) propõe que as instituições de educação de infância possam funcionar como fóruns na sociedade civil, um espaço de encontro entre cidadãos.

“The early childhood institution in which democratic politics, along with ethics, is first practice creates one of the new spaces that is needed if democracy is to be renewed. In particular, it offers democratic practice that is not representative (through electing representatives) but direct, the rule of all by all. This space offers opportunities for all citizens, younger and older, to participate – be they children or parents, practitioners or politicians, or indeed any other local citizen. Topics ignored or neglected in traditional politics can be made the subjects of democratic practice” (Moss, 2006, p. 10).

O problema, ou o desafio, é que o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas e consequentemente participadas não depende apenas dos métodos e das técnicas, ou apenas deles. Não se trata de encontrar uma fórmula que garanta o desenvolvimento de práticas participadas pelas crianças, já que a possibilidade de participação depende do quadro de

valores mais lato que os profissionais possuem. Guerra (2002) dá o exemplo do uso de assembleias de escola para mostrar como a gestão democrática a partir da visão técnica pode ser uma pura falácia, já que é a atitude do professor que vai determinar até que ponto a assembleia de escola permite o exercício da democracia.

Quanto à orientação teórica das práticas pedagógicas as opções são mais fáceis de tomar. Os modelos curriculares, sendo referenciais teóricos para conceptualizar a criança e o processo educativo e constituindo-se como referenciais práticos para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção, podem considerar-se referenciais úteis, organizativos do desenvolvimento de pedagogias por parte dos educadores, quando apropriados por eles como *gramáticas* que criam linguagem, significados, uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência (Oliveira-Formosinho, 2007; Smith, 2007). O educador tem nas propostas curriculares uma orientação possível já que, no que toca ao modo como as crianças se desenvolvem e aprendem, a investigação aponta para o favorecimento de práticas que se orientam por princípios construtivistas e sócio-construtivistas do desenvolvimento/aprendizagem. Numa revisão da literatura internacional efectuada por Steffen (2006) e no relatório elaborado por Bennet (2004), com base numa *Workshop* organizada pela OCDE sobre *Early Childhood Education*, realizada em Estocolmo, em 2003, todas as propostas curriculares apontadas como exemplos de práticas adequadas se posicionam neste quadro conceptual: *Experiential Education* (Bélgica⁵²); *High/Scope® Curriculum* (Estados Unidos); *The Reggio Emilia Approach* (Itália); *Te Whāriki* (Nova-Zelândia); *The Swedish Curriculum* (Suécia)⁵³. Destacamos de entre as propostas referidas:

- a sistematização que a Educação Experiencial faz da observação através de duas escalas desenvolvidas por Laevers (1994) (*escala de implicação* e *escala de bem-estar emocional*) que desejam apoiar o adulto na compreensão da perspectiva das crianças a propósito da qualidade da oferta educativa e assumidamente se afastam de uma lógica de avaliação de resultados, ou mera monitorização do desenvolvimento/aprendizagem;
- a proposta de Reggio Emilia, que baseia toda a proposta pedagógica na *escuta* das crianças e pretende evidenciar o que acontece e não o que resulta em função de objectivos pré-determinados a partir da prática da *documentação pedagógica*.

⁵² O nome do país refere-se apenas à origem das propostas pedagógicas. Neste momento, as propostas encontram-se disseminadas para além do seu país de origem, parcial ou globalmente.

⁵³ No relatório da OCDE *Starting Strong II* são dados outros exemplos de países nórdicos.

Os instrumentos da Educação Experiencial, inspirados na psicologia humanista, apelam a competências de observação e à sensibilidade dos adultos para compreender a perspectiva das crianças, a sua experiência subjectiva. A *escuta*, a que se refere a proposta Reggio Emília, assenta numa filosofia que se consubstancia em atitudes e práticas relacionais que podem ser documentadas dando visibilidade às múltiplas linguagens infantis.

“Listening is not only a technique and a didactic methodology, but a way of thinking and seeing ourselves in relationship with others and the world. Listening is an element that connects and that is part of human biology and is in the concept of life itself” (Rinaldi, citada por Moss, 2007).

A escuta é algo inerentemente humano, que implica reconhecer um outro simultaneamente diferente, mas igual em direitos, algo que supõe um espaço de encontro, de comunicação, de improvisação, de diálogo e negociação, que acontece quando se reconhece e valoriza o outro (Anavitarte, Vicent & Muñoz, 2003).

Seja através da apreensão da experiência subjectiva a partir da observação do comportamento, ou da escuta das múltiplas linguagens infantis, o que se pede aos adultos não é um mero acto de registo, mas sim a capacidade de estar aberto ao outro-criança e de interpretar as suas falas, de co-construir algo em que ambos se edificam humanamente.

Em síntese, as pedagogias de participação só podem existir: dentro de um quadro de valores (a diferentes níveis) que afirme a importância social da participação; concebendo-se socialmente as crianças como competentes e dignas de ser escutadas; reconhecendo-se e valorizando-se a *agência* das crianças no processo de desenvolvimento/aprendizagem; havendo adultos-educadores capazes de desenvolver práticas educativas inclusivas das crianças⁵⁴.

⁵⁴ Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007), os adultos capazes de desenvolver práticas participadas, que preferimos apelidar de inclusivas, deverão ser capazes de observação, escuta e negociação.

Capítulo 2 – A defesa da agência das crianças no desenvolvimento e na aprendizagem

1 Sobre a possibilidade de pensar a relação das crianças com o saber na educação pré-escolar

Em grande parte devido às funções diversas e modalidades de atendimento das instituições educativas para as crianças dos 0 aos 6 anos surge um debate no âmbito da pedagogia que tende a autonomizar as pedagogias da infância, relativamente às pedagogias escolares. O argumento invocado para a separação reside na grande influência das bases psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem nas primeiras, relegando-se para segundo plano a questão dos conteúdos veiculados quando se trata de crianças pequenas.

Dewey (2002) apontou-nos outras justificações dizendo que o jardim de infância e a escola primária são fruto de condições históricas e económicas diferentes, o que faz com que ao primeiro sejam atribuídas funções educativas que possibilitam uma aproximação maior aos interesses das crianças do que à segunda: o jardim de infância resultou em termos pedagógicos e curriculares da junção dos quartos de brincar com a filosofia romântica e simbólica; a escola primária resultou de uma necessidade social que se traduziu num objectivo prático e utilitário (saber ler, escrever e calcular), porque era necessário utilizar essas ferramentas para poder aceder a carreiras, cujo acesso de outro modo seria vedado.

Apelando tanto à primeira, como à segunda justificação, verifica-se que as crianças e os saberes em educação pré-escolar são duas faces da mesma moeda, resultado de uma história que os entrelaçou. Os saberes a eleger e com os quais a criança deve relacionar-se¹ estão intimamente ligados à concepção de criança, à cultura sobre a educação das crianças, suas finalidades e ainda às culturas institucionais.

O modo de entender a criança pelas pedagogias surgidas no século XX, as quais se opõem à visão magistercêntrica que até então vigorava, está intimamente relacionado com o desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento (Ribeiro, 2004), embora não possamos justificar as pedagogias surgidas no início do século XX apenas com essa influência (Brougère s/d). Em oposição a uma concepção de educação como acção externa a exercer sobre a criança (objecto), em que os saberes são determinados por agentes externos (o professor, a

¹ Por saberes, e para início de discussão, entende-se algo que fica na intercepção entre informações (algo exterior ao sujeito) e conhecimentos (construção individual do sujeito) (Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier, 2000).

sociedade), surge uma concepção em que a educação é entendida como possibilidade de proporcionar os meios para a auto-formação da criança, entendida enquanto processo de desenvolvimento. A criança passa a ser vista como o centro do processo educativo e os seus processos internos os determinantes dos saberes a eleger.

O interesse deste apontamento histórico, quanto à evolução das ideias pedagógicas, reside no facto das classificações habituais das pedagogias em educação pré-escolar continuarem, ainda hoje, a buscar os critérios classificativos nos princípios que opõem ensino transmissivo à escola activa, dando continuidade às análises do movimento histórico renovador² em educação datadas do início do século XX. São classificações ancoradas numa visão que coloca em oposição pedagogia tradicional/transmissiva *versus* novas pedagogias/escola activa e, simultaneamente, nas teorias psicológicas, opondo ambientalismo ao desenvolvimentismo e construtivismo. O ambientalismo relaciona-se com a importância da exterioridade, da acção externa enquanto motor do desenvolvimento e aprendizagem e é associado às pedagogias transmissivas, o desenvolvimentismo e construtivismo foca-se na interioridade, na acção do sujeito e é associado às pedagogias activas.

Um exemplo actual das classificações baseadas em grande parte nas teorias psicológicas é dado por Oliveira-Formosinho (2007) quando divide as pedagogias em transmissivas e de participação.³

Tomando como ponto de referência a dimensão conceptual, verificamos que a leitura desenvolvimental construtivista, que historicamente fundamentou uma filosofia educativa centrada na criança se, por um lado, ajudou bastante a atribuir à criança papel principal no processo de desenvolvimento/aprendizagem, por outro lado, na sua interpretação mais difundida, reduziu-a ao singular criança, na busca de universalização das leis que regem o seu desenvolvimento.

“As normas de desenvolvimento são afirmações generalizadas sobre a evolução de todas as crianças, e podem ser tanto úteis quanto danosas. Como uma norma representa uma média das características gerais, ela não pode descrever com precisão nenhuma criança em particular” (Spodeck & Saracho, 1998, p. 83).

A visão desenvolvimental de criança tende a deixar de fora as dimensões social e cultural, dimensões que não apontam unicamente para variações individuais relativamente a uma

² Para uma economia de escrita designamos ao longo deste trabalho de movimento renovador tanto os movimentos de ideias surgidas com a educação progressivista nos Estados Unidos, como o movimento da escola nova surgido na Europa.

³ A autora usa a ideia de pedagogias activas como sinónimo de pedagogias participadas pelas crianças, assumindo que os pressupostos das primeiras englobam os princípios da participação das crianças.

norma universal, mas questionam o próprio conceito de desenvolvimento enquanto progressão previsível (Sacristán, 2003; Rogoff, 2005; Corsaro 2003; entre outros).

Segundo Perrenoud (2002b) é também a concepção de criança universal que leva as pedagogias activas a tornarem-se pouca inclusivas e atentas à diversidade social:

“Quanto mais o pensamento pedagógico fala da criança no singular, sem levar em conta a diversidade das crianças concretas, mais aumenta o risco de ver alguns professores partidários das novas pedagogias praticarem uma pedagogia mais elitista do que lhes parece à primeira vista” (op.cit., p. 120).

Perrenoud refere-se ao facto dos princípios e teorias do desenvolvimento e aprendizagem que enformam as metodologias activas não serem, só por si, a solução para resolver os problemas de aprendizagem, para garantir a todos igualdade de oportunidades. Os problemas da relação dos sujeitos com o saber não se colocam da mesma forma a todos e independentemente das questões sociais e culturais.

Por outro lado, como afirma Brougère (2002), os sistemas pré-escolares são estruturas onde o investimento cultural é determinante e apresentam uma grande diversidade que não pode ser entendida à luz de qualquer corrente pedagógica transcultural. Bennett (2004)⁴ quando caracteriza as tradições curriculares dos diferentes países, divide-as em práticas preocupadas com o viver hoje (natureza, interioridade da criança) ou preocupadas com a preparação para o futuro (escolarização, adequação social). Cada sistema resulta da concepção de criança, da valorização das aprendizagens antes da escolarização e do papel atribuído às famílias na educação das suas crianças. Partindo deste pressuposto, as relações das crianças com o saber têm de ser compreendidas no seio da cultura particular de um determinado sistema, em que as teorias psicológicas que enformam as práticas pedagógicas são apenas uma parte da cultura pedagógica que condiciona a eleição/valorização de saberes e formas de relação por parte dos educadores.

Olhar para os sujeitos aprendentes à luz das teorias do desenvolvimento gera ainda outras limitações de leitura e interpretação. O que Charlot (2001, 2005) critica nas abordagens sociológicas quando estas identificam categorias de sujeitos (de acordo com a classe social de origem, por exemplo) pode ser feito partindo das abordagens psicológicas categorizando os indivíduos de acordo com características psicológicas (estádios, ou níveis de desenvolvimento, personalidade, estilos de aprendizagem, etc.).

⁴ Referida no capítulo 1.

Em síntese, a classificação de acordo com as teorias psicológicas cria uma imagem universalizante das relações das crianças com o saber. Quer se parta da dimensão desenvolvimental normativa ou da dimensão dinâmica (classificação para as teorias psicológicas de Katz & Chard, citados em Coelho, 2004) a tónica será sempre dada na compreensão das relações das crianças com o saber tendo como orientação uma determinada progressão desenvolvimental, ou uma comparação com tipos ideais (normalização). A dimensão desenvolvimental normativa informa as práticas do como deve ser feito e como deve acontecer em função das características e capacidades consideradas típicas das etapas, ou estádios de desenvolvimento. A relação das crianças com o saber é conhecida à priori, advém das capacidades e realiza-se através do que as caracteriza em cada estádio. A dimensão dinâmica, ao remeter para a individualidade de cada criança (estilos pessoais de aprendizagem, personalidade e características do contexto familiar) admite diferenças individuais, mas não deixa de pensar a relação com o saber de acordo com factores facilitadores ou dificultadores para chegar a um funcionamento otimizado, deduzido dos parâmetros do que é *normal*.

É um facto que o conhecimento das crianças reais é inevitavelmente informado pelo que julgamos saber sobre elas (Walsh & Graue, 2003), que não podemos simplesmente esquecê-lo nas situações de interacção, seja no papel de educadores, ou de investigadores. Porém, torna-se necessária uma mudança de atitude com vista à construção de conhecimento que permita, que deixe em aberto a possibilidade de questionamento. Compreender a relação das crianças com o saber exige uma atitude exploratória, aberta ao diálogo (Perrenoud, 2000) que se abra a todas as possibilidades, o que pode ocorrer, do nosso ponto de vista, através da atitude fenomenológica de colocar entre parênteses o que sabemos sobre elas.

Classificar práticas pedagógicas apenas pela oposição entre preocupadas com o viver o hoje e as que apresentam preocupações com o futuro escolar, ou adequação social futura, manifesta fragilidades pela sua incompletude. É-nos difícil imaginar a existência de um educador que conceba a sua prática pedagógica pensando apenas no aqui e agora das crianças⁵, não perspectivando os efeitos da sua acção no que estas virão a ser. Todas as práticas pedagógicas são sempre, de forma explícita ou implícita, formas de preparar as crianças para um futuro, o qual se perspectiva ainda que de forma difusa com alguns contornos relativamente ao que poderá vir a ser e para o qual são necessárias pessoas com determinadas formas de estar no mundo, consequentemente, pessoas com determinados saberes ou competências, ou pelo

⁵ Descrição comumente usada da perspectiva maturacionista e romântica em educação de infância.

menos informadas por determinados valores e orientadas por uma determinada ética. Como escrevem Ozmon & Cramer (2004) de Platão aos dias de hoje, a educação esteve sempre imbuída da ideia de que poderia mudar a sociedade e mesmo os pensadores românticos perspectivavam que a formação de um *indivíduo puro* seria a promessa para um futuro melhor. O facto de se valorizar a infância por si própria é uma forma de pensar o lugar das crianças na sociedade, de pensar a infância na vida do ser humano, de perspectivar a sociedade, a humanidade, assim como a preocupação explícita com a preparação para o futuro o é.

Dewey (2007), um dos autores mais marcantes no movimento das pedagogias activas e referido amiúde pela actualidade do seu pensamento, responde a esta questão dizendo que a não de saber, ou discutir, se a educação deve preparar para o futuro. Entendendo a educação como crescimento⁶, e sendo esse crescimento um processo inacabado, ela deve *“progressivamente realizar as possibilidades presentes e, desta forma, tornar os indivíduos mais aptos para lidar com as exigências do futuro (...) O erro não está em dar importância à preparação de necessidades futuras, mas em tornar essa preparação o motivo principal do esforço presente”* (op.cit., p.63).

Pensando a educação como processo de crescimento, considera-se que é a educação escolar quem deve dar continuidade à educação pré-escolar e que esta última deve possuir objectivos próprios, pois a educação só pode acrescentar mais crescimento ao já existente. Porém, não pode ignorar-se o projecto global da educação, as finalidades transversais aos diferentes níveis de ensino que traduzem um determinado projecto social, ou pelo menos as políticas educativas num determinado momento histórico. Consequentemente, a educação é sempre um instrumento desse projecto, dessas políticas, e não faz sentido quando não relacionada com eles. Assim, a ideia de crescimento/desenvolvimento não é suficiente para traduzir a intencionalidade educativa. Dewey deu-se conta da limitação e imprecisão que a ideia de crescimento possuía para pensar as finalidades da educação ao afirmar que:

“O crescimento, ou crescer, no sentido de desenvolver-se, não apenas física, mas intelectual ou moralmente, é um exemplo do princípio da continuidade. A objecção feita foi a de que o crescimento pode adoptar direcções muito diferentes: um homem, por exemplo, que comece com uma carreira de roubo pode crescer nesta direcção e, pela prática, tornar-se um excelente ladrão. Daí arguir-se que o crescimento não é suficiente; devemos também especificar a direcção do crescimento, o fim para que ele tende” (Dewey, in Gambôa, 2004, p. 50).

Em Dewey, a solução reside na sua concepção de desenvolvimento como processo de participação social, em função de um ideal, a democracia entendida enquanto forma de vida e

⁶ Em Dewey o termo crescimento é metafórico, *“traduz um ideal de desenvolvimento que se realiza na história, nas esferas cultural, ético-política e técnico-científica”* (Gambôa, 2004, p. 35)

organização social. Provavelmente, será fácil encontrar consensos sobre a defesa do ideal democrático, mas haverá opiniões muito distintas sobre o que entender por democracia e quais as práticas que a devem concretizar.

“Cada sistema educacional tem os seus próprios fins, inclusive cada período da educação pode ter os seus, e independentemente da expressão que possam ter sempre irão formar certos aspectos e o carácter do comportamento que a educação quer desencadear para a vida” (Vygotsky, 2001, p.75) .

Em propostas mais actuais, como aquelas que se auto-denominam de pós-modernas perspectiva-se o futuro a partir de um presente e de um passado na forma de entender a criança, a ciência e a sociedade. Mudam consequentemente as finalidades da educação, a relação entre intervenientes e a relação dos sujeitos com o conhecimento, mas mantém-se a ideia de que a educação possibilita a formação e reconhece-se a sua importância tanto no presente como no futuro do ser humano.

“O desafio é proporcionar o espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade a fim de perceber as possibilidades e lidar com a ansiedade.” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.79).

Pelo exposto, parece-nos possível falar de saberes em educação de infância, nomeadamente na educação pré-escolar, quer se perspetive ou não assumidamente que ela existe para formar as crianças e prepará-las para o futuro.

1.1 Sobre a pertinência da abordagem da relação com o saber na educação pré-escolar

“Uma coisa é o que dizem aos professores/as que devem ensinar, outra é o que eles acham e dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem (...)Para compreender o currículo da perspectiva de quem aprende convém entendê-lo como o conteúdo de toda a experiência que o aluno/a tem no ambiente escolar” (Sacristán, 2000, p. 131, 132).

Esta pequena incursão à teoria do currículo na voz de Sacristán situa-nos relativamente ao objecto *saberes* e à relação que os aprendentes poderão estabelecer com esses saberes. Considerando o currículo como o conjunto de experiências de aprendizagem que as crianças vivem no jardim de infância, ele possui existência apreensível em qualquer contexto educativo. Sendo esse currículo resultado de como uma sociedade e as suas políticas educativas, mas também uma comunidade educativa e um educador pensam e fazem acontecer na educação das crianças, ele incorpora o conjunto de saberes que se considera importante que as crianças

possuam/construam ou venham a possuir, mas resulta também da forma como as crianças se apropriam e exploram as possibilidades de aprendizagem numa determinada cultura da qual participam. Os saberes que dão corpo a um determinado currículo na educação pré-escolar possuem a intencionalidade dos adultos, mas também a intencionalidade das crianças expressa na sua acção reconstrutora das propostas dos adultos e nos espaços/tempos em que constroem as suas culturas de pares (Corsaro, 2003).

Partindo desta aceção de saberes, aparentemente estamos a distanciar-nos da ideia expressa na literatura sobre a relação dos alunos com o saber, mas, quanto a nós, esse distanciamento é apenas aparente.

Apoiando-nos em Charlot (2001, 2005) podemos afirmar que a questão da relação com o saber não é nova e a expressão também não. Ela pode ser encontrada, a partir dos anos 60, nos textos de autores psicanalistas e de sociólogos da educação de inspiração crítica. Porém, só a partir dos anos 90 terá sido abordada do ponto de vista pedagógico, sendo que, nesta perspectiva, a problemática da relação dos sujeitos com o saber é habitualmente colocada em relação às aprendizagens escolares, tentando compreender como os sujeitos entendidos como simultaneamente sociais e individuais entram no aprender de um saber veiculado pela escola.

Assumindo esta aceção seria abusivo falar de relação com o saber no jardim de infância, um espaço que advogamos diferente dos espaços da escolaridade obrigatória, mas que progressivamente tem vindo a aproximar-se e defender-se como a primeira etapa da educação básica (M.E., 1997). Porém, estas ilações parecem-nos corresponder a um afunilamento da noção e a idealização das pedagogias em educação pré-escolar pouco informada sobre os saberes que se veiculam no jardim de infância.

“A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objecto, um conteúdo de pensamento, uma actividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a actividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação” (Charlot, 2001, p.45).

Da separação que aprendemos a fazer historicamente entre as funções do jardim de infância e da escola⁷ deduz-se que os interesses das crianças estão presentes nos saberes inerentes às

⁷ Cardona (1997) apresenta a evolução histórica da educação de infância em Portugal de 1834 a 1990 e observa que, à excepção do período da Primeira República, sempre predominou ao nível das políticas educativas o

situações auto-determinadas pelas crianças como o brincar, mas estão distantes de outros saberes histórica e socialmente construídos como ler escrever e calcular. À partida, a relação com os saberes está definida pelo que se considera que interessa às crianças em função da sua idade (que limita o que podem aprender) e do que é suposto que aprendam. Podendo encontrar-se especificidades culturais nos diferentes países do mundo ocidental que explicam as pedagogias e os objectivos dos jardins de infância por aproximação e afastamento da escola (Brougère, 2001), há de facto uma tradição pedagógica e curricular no jardim de infância que prevalece até hoje, muito distinta, mas que consideramos que não pode ser considerada como totalmente independente.

A educação pré-escolar em Portugal, sendo um espaço de educação onde os conteúdos de aprendizagem não são prescritos (explicitados por especialistas)⁸ possui orientações e objectivos que apontam para a eleição de determinados saberes inerentes à educação básica. Como escreve Cardona (2006), a criação do sistema público de educação pré-escolar após a revolução de Abril de 1974 e a sua evolução até aos nossos dias, trouxe uma progressiva fundamentação do trabalho pedagógico dos educadores (conhecimentos das ciências da educação) por um lado e a sua ligação ao ensino básico, por outro. Apesar da defesa de práticas não escolarizantes, patente na adopção consciente de determinada terminologia, a qual está presente nomeadamente nos documentos oficiais e que pretende afirmar a sua especificidade relativamente à escola (grupo e não turma, crianças e não alunos, etc.), as crianças confrontam-se com determinados formas de actividade, com modos de viver em grupo, diferentes daqueles que conhecem de outros contextos de educação não formal (na família, na sua rua, no grupo de amigos). A escolarização, entendida enquanto prática normatizadora da actividade da criança num determinado espaço físico, criado com o intuito de a guardar e educar (Sacristán, 2003), é extensível à educação pré-escolar. Os textos oficiais não escamoteiam o que acabámos de afirmar. No texto explicativo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar difundido pelo Ministério da Educação pode ler-se: *“Consideram-se ‘áreas de conteúdo’ como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e*

respeito pela autonomia e características específicas da educação de infância relativamente à escola obrigatória, mas que a partir dos anos 80 (século XX) houve uma tendência internacional a favor da concepção da educação pré-escolar como forma de combate ao insucesso escolar (movimento compensatório).

⁸Em Portugal a documentação oficial não prescreve um currículo, embora também refira a preocupação com a transição para o primeiro ciclo. Mas, seguindo a argumentação de Cardona (2006), os educadores portugueses não deixam de viver a ambivalência das duas tradições pedagógicas: a importância da iniciativa das crianças e a escolarização.

saberes-fazer (...) Este processo educativo encara a criança como sujeito de aprendizagem (...) para lhe permitir aceder a uma cultura que se pode designar por 'escolar', pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados" (M.E., 1997, p. 47, 48).

Assim, a educação pré-escolar, tal como a escola serve estratégias políticas, objectivos institucionais ou interesses pessoais e, o facto de se definir como estando ao serviço da criança orientando-se pelo que é melhor para a criança não significa consenso nem científico, nem axiológico (Ribeiro, 2002, p. 58).

Actualmente, em Portugal, e devido à alteração organizacional das escolas públicas (generalização dos agrupamentos verticais de escolas)⁹, assiste-se a alguma perda de especificidade da educação pré-escolar, nomeadamente através da adopção por alguns profissionais de vocabulário escolar, tais como o uso dos termos professor, turma, sumário. Há um movimento de pressão dos outros níveis de ensino que contamina a educação pré-escolar.

Assim, se é verdade que o saber não se confina a conteúdos escolares, o que alarga a utilidade do conceito de relação com o saber à educação pré-escolar, também é verdade que esta não é um mundo à parte da realidade escolar e dos saberes que a escola veicula. O efeito escolarização de que fala Sacristán (2003) habita as práticas educativas em educação pré-escolar, porque apesar da especificidade introduzida pela concepção de criança psicológica, o jardim de infância, no nosso sistema educativo, foi-se desenvolvendo com a influência numa relação de contínua aproximação/oposição da instituição escola.

As questões da relação com o saber podem ser analisadas em educação pré-escolar, tentando compreender como é que a criança se mobiliza e o que podemos fazer para que se mobilize nas situações que visam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Entendendo nós que essas situações se consubstanciam num currículo vivido pela crianças (não necessariamente explícito), o qual resulta, por sua vez, de contradições e dilemas na forma de fazer do educador.

A imprecisão sobre os saberes em presença num determinado contexto educativo, por força da não determinação oficial, da interpretação dada às orientações por cada educador, das instâncias socializadoras que extravasam o domínio escolar e da acção das crianças no desenvolvimento das suas culturas, leva-nos a considerar a necessidade de explorar as relações das crianças com o saber, partindo dos saberes em presença em cada contexto educativo

⁹ Os agrupamentos verticais de escolas incluem jardins de infância e escolas de diferentes níveis do ensino básico.

específico, os quais estão implícitos nas actividades que as crianças desenvolvem. Estamos desta forma a considerar que os saberes possuem contornos didácticos pouco específicos e estão presentes nas actividades que as crianças desenvolvem nos jardins de infância, sejam essas actividades propostas de forma explícita ou implícita pelos educadores, ou apenas toleradas. As crianças são colocadas em grupos e em espaços comuns, sendo estes organizados de determinada forma e com determinados materiais, para que realizem determinadas actividades e através delas aprendam, ou seja, se apropriem de saberes que os adultos consideram importantes. As crianças sabem que aqueles contextos são pensados pelos adultos para que aprendam, embora nem sempre consigam nomear o que lhes é pedido que aprendam.

1.2 Para um esclarecimento do conceito de relação com o saber

A crítica à influência da psicologia não significa que possamos entender o fenómeno da relação com o saber de forma não relacionada com teorias psicológicas, da mesma forma que não o podemos entender à margem das teorias sociológicas.

A este propósito é interessante evocar o que Bruner dizia na década de 60 do século XX, quando falava das predisposição para aprender.

“Há que considerar, por exemplo, a relação do educador com o estudante(...) Por ser uma relação entre alguém que possui algo e alguém que não o possui, a situação educativa implica sempre uma relação especial de autoridade. A regulação desta autoridade afecta a natureza da aprendizagem que ocorre (...) As atitudes perante a actividade intelectual diferem consoante a classe social, o sexo, o grupo etário e étnico” (Bruner, 1999, p.64).

Apesar destas afirmações, e como o autor reconheceu posteriormente, a sua maior preocupação centrou-se em encontrar as descrições cognitivas da aprendizagem (numa perspectiva universalizante) que pudessem ajudar a pensar o ensino (Bruner, 2001).

“Uma vez que a aprendizagem e a resolução de problemas dependem da exploração de alternativas, o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno” (Bruner, 1999. p.64).

Considerando a escola um ambiente estranho de aprendizagem para a criança - em que linguagem e abstracções assumem grande importância; em que os comportamentos exigidos são novos para ela, em que não obtém indicações sobre como fazer, que fica longe de casa e do mundo que conhecia - Bruner afirma que o problema da *vontade de aprender* é fundamental.

Para pensar o conceito de relação com o saber Charlot (2005) fundamenta-se na visão psicanalítica de Lacan¹⁰, embora admita outras possibilidades, e diz que a questão da relação com o saber não é saber como motivar os alunos, mas saber o que fazer para que o aluno se mobilize sendo a mobilização um movimento interno do aluno, a sua dinâmica interna.

Retomando o fenómeno na sua globalidade e o seu interesse pedagógico, a compreensão do que podemos entender por relação das crianças com o saber esclarece-se quando reflectimos sobre alguns pressupostos teóricos em torno do conceito apresentados por Charlot (2001):

1. Independentemente da disciplina que se debruça sobre a relação com o saber, a questão da mobilização do sujeito é fundamental. A questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber. Esta é uma questão central em educação, consequentemente um problema incontornável para educadores e professores;
2. Aquele que se mobiliza é um sujeito individual e envolvido em relações sociais e institucionais. Alguém que não pode ser considerado *como imediatamente dado*.¹¹ A(s) criança(s) deve(m) ser olhada(s) como desconhecida(s) por quem está incumbido de participar na sua educação, porque nem o conhecimento da criança psicológica, ou da

¹⁰ Para os psicanalistas de influência lacaniana a questão chave é a do saber como objecto de desejo, ou a compreensão de como um determinado saber se torna para o sujeito objecto de desejo. Charlot (2005) resume da seguinte forma a influência de Lacan: há uma relação primitiva do saber com o gozo; o desejo visa o prazer e não um objecto determinado, mas o desejo não pode levar ao gozo senão através de um objecto e nesse sentido o desejo é sempre desejo de alguma coisa; porém não é o saber que é visado como objecto de satisfação, mas o gozo; o desejo de saber elege este ou aquele saber, mas a relação que o sujeito estabelece com esse saber pode ser de naturezas diferentes (defensiva, de júbilo, explícita, submissa, etc.). Seguindo esta via de argumentação e parafraseando Charlot, podemos dizer que o desejo surge nos indivíduos por motivos individuais e sociais que se multiplicam em cada ser humano de formas distintas. Importa compreender em traços gerais o quadro teórico que a caracteriza, para melhor compreendermos os pressupostos de Charlot:

- A criança que chega à escola é movida diferentemente pelo desejo de outro, ou pela possibilidade de se transformar num outro através do saber (aprender para um futuro melhor, aprender para ser grande), através de um outro (o professor);
- A criança que chega à escola traz consigo toda a experiência relacional que adquiriu na família e orientada pelo seu inconsciente vai transferir para os professores imagens parentais e os sentimentos que a ligam a elas. É o desejo do outro, ou de ser reconhecido pelo outro, o qual caracteriza o desejo humano segundo Lacan, que a faz investir ou não;
- A professor é o *Sujeito Suposto Saber*, o que tudo sabe sobre o seu desejo de criança/aluno;
- A situação escolar exige ao sujeito lidar com contradições e frustrações. Quando surgem dificuldades nesse processo, o desejo de saber é inibido, levando o sujeito a não querer saber e o professor deixa de ser depositário do desejo, a educação não acontece (Santos, 2006).

¹¹ A criança interpreta a sua posição social. *"Há modos diferentes de ser filho de operário, de imigrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor do que eles, querer vingar-se da sociedade, etc. Por serem sujeitos as crianças produzem uma interpretação da sua posição social, do que lhes acontece na escola, enfim elas produzem sentido do mundo"* (Charlot, 2005, p.50).

cultura em que participa (marcada por questões de classe, género, etc.), isoladamente, nos possibilita compreender como se materializa a sua relação com os saberes;

3. A relação com o saber deve ser pensada assente na dialéctica entre interioridade e exterioridade. O que é suposto que um sujeito aprenda só poderá ser apropriado *se fizer nele certos ecos*, se fizer sentido para ele. Mas o sujeito só pode aprender se entrar em actividades *normatizadas* que permitem apropriar-se de um saber ou aprender específicos. Não faz sentido olhar em separado para o sujeito e os processos internos e para a natureza das actividades, opor os interesses das crianças a conteúdos, indivíduo e cultura. As instituições educativas não fazem sentido esvaziadas de conteúdo cultural¹². A análise das relações com o saber exige que consideremos a criança em contexto educativo, onde de veiculam saberes;
4. Quem aprende está a apropriar-se de uma parte do património humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogéneas (palavras, ideias, teorias, práticas quotidianas, gestos técnicos, formas de interacções, dispositivos relacionais). As estratégias e atitudes necessárias de relação com conteúdos diferentes nem sempre são as mesmas. A relação com os conteúdos é determinada pela relação do sujeito (psicológico e social) com um determinado saber;
5. A pesquisa que visa compreender a relação dos sujeitos com o saber deve optar por metodologias que visam identificar processos, para depois *construir constelações*, fazendo emergir possibilidades e não categorizar indivíduos.

Para terminar, importa considerar que nesta perspectiva da compreensão da relação das crianças com o saber estão em aberto todas as possibilidades, seja a da relação interna de um sujeito com o saber, seja a relação social mais burocrática e extrínseca (Perrenoud, 2001). As razões, os motivos, que se relacionam com a mobilização das crianças podem ser diversificados e ser de natureza muito distinta, já que a relação com o saber é uma relação de

¹² O que distancia os posicionamentos filosóficos em educação, acaba sempre por desaguar na questão dos conteúdos a eleger, o que deve ser considerado em função de determinados objectivos e formas de entender a função da educação na formação do indivíduo e na perpetuação ou reconstrução social. Os posicionamentos filosóficos pós-modernos não fogem a esta questão, apenas a reequacionam. Inspirando-nos em Ozmon e Craver (2004) diríamos que há um ressurgimento da ideia de Dewey de que os conteúdos devem possibilitar a *“reconstrução da experiência”* das crianças/alunos, *“partir das identidades pessoais e concretas, histórias e experiências comuns dos estudantes para os mais abstractos significados da cultura, história e política, e não de maneira inversa”* (p.352). Há também por parte do posicionamento pós-moderno uma rejeição da elegibilidade dos conteúdos em função da sua superioridade cultural (cientificidade) deixando de fora a cultura popular. Todo o material cultural é digno de ser *estudado* a função da escola é ajudar os alunos a analisá-lo e interpretar os seus aspectos positivos e negativos. Não se trata de ser a favor ou contra conteúdos estabelecidos, mas de refazer o seu significado e uso.

sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos e produtos de saber (Charlot, Bautier e Rochex, 1992).

Entendendo desta forma a mobilização das crianças podem gerar-se dúvidas quanto à ideia, que habitualmente é atribuída às pedagogias activas, de que só serão válidas as actividades que façam eco no sujeito considerando as suas necessidades e interesses de forma intimamente relacionada com o processo desenvolvimental e com a sua experiência de vida.

O processo desenvolvimental e o conhecimento da experiência de vida das crianças são, nesta perspectiva, insuficientes para compreender a relação com os saberes, falta a esta acepção a relação de sentido, de valor que estabelece numa dada situação com conteúdo cultural e a dimensão activa dos sujeitos nessa relação.

2 A possibilidade de construção de relações positivas com os saberes

2.1 A escola activa: a pertinência de revisitar a história

“Um espírito que esteja suficientemente sensível às necessidades do presente terá os mais fortes motivos para se interessar pelos antecedentes do presente e nunca terá de procurar um caminho de regresso, porque nunca perdeu a sua ligação com ele.” (Dewey, 2007, p. 79).

Tal como Dewey consideramos que não é possível pensar o presente de forma desligada do passado, pelo simples facto de que o passado faz parte do presente. Mas falar do passado não pretende, de modo nenhum, significar um desejo de regresso. Pretende sim levar-nos a pensar o presente e perspectivar o futuro com ideias que nos acompanham, não as negando, mas interpretando a nossa experiência presente com um olhar que construímos também com o passado. O que nos diz o passado sobre a nossa experiência presente?

Entre os educadores portugueses ninguém parece discordar da ideia de que as práticas devem centrar-se na criança, desenvolver-se a partir das suas necessidades e interesses. Este é o nosso legado histórico e cultural que transforma essas afirmações em inquestionáveis, quase impensáveis. É profundamente descabido pensar em algo que não se questiona, mas que dificilmente se conhece de forma consciencializada, porque não é objecto da actividade do pensamento.

Quando iniciámos este trabalho organizámos um primeiro momento de encontro e reflexão (Outubro de 2002) com os alunos estagiários e educadores cooperantes, participantes no processo de investigação-acção-formação, e começámos por questionar se consideravam as

necessidades e os interesses das crianças factores determinantes no desenho curricular. A resposta surgiu unânime e pronta: “*sim*”, “*claro*”, “*evidentemente*”. Em seguida, perguntámos como costumavam, ou perspectivavam, identificar essas necessidades e interesses e a resposta voltou a surgir em uníssono entre os presentes: “*observando*”. Por fim, pedimos que explicitassem de alguma forma a metodologia de observação, descrevendo como costumavam fazer, ou achavam que se deveria fazer e fez-se um grande silêncio.

A que se deve esta retórica de afirmações peremptórias a que não correspondem conteúdos de acção prática dos educadores?

A constatação leva-nos a pensar na existência de uma cultura avessa à sistematização das suas práticas e ao uso de suportes de registo (escritos ou outros). Por formação? Por desadequação prática? Esta seria uma via possível para compreender o fenómeno, reportando-nos à observação e cultura de registo, sem questionar o significado, ou significados de necessidades e interesses das crianças. Mas é precisamente na questão do entendimento do que sejam necessidades e interesses das crianças que nos iremos deter.

Podemos aventar uma hipótese para a compreensão do fenómeno considerando que os conceitos de necessidades e interesses e a ideia de pedagogia centrada na criança poderão fazer parte dos termos e expressões apropriados pelo discurso profissional, para os quais não há uma fundamentação clara e reflectida (Cardona, 2006). Com efeito, estas expressões atravessam os discursos pedagógicos, podendo significar coisas distintas, apesar de estarem ligadas a propostas que se classificam como enformadoras das pedagogias activas. Podemos também perspectivar que existe uma tendência na linguagem pedagógica para encontrar pontos de convergência entre teorias, o que obriga a processos de simplificação dos seus pressupostos e se traduz em verdades pouco profundas, que cristalizam e se tornam difíceis de transformar (Roldão, 1994). Ou, como Perrenoud (2001), podemos falar da existência de um discurso que atravessa os sistemas educativos, o qual importa ideias da escola activa, mas que corresponde apenas para uma pequena minoria a práticas verdadeiramente informadas pelos princípios dos seus fundadores. Ou seja, por um lado haverá um conjunto de enfoques teóricos que parecem tocar-se e tornam difuso o discurso pelo esforço de concertação, por outro lado haverá apenas conhecimento e apropriação de parte dos pressupostos das teorias e metodologias que fundamentam as pedagogias activas.

Com efeito, quando lemos autores que se debruçam sobre as questões do currículo, a ideia de práticas centradas na criança está associada a uma visão onde podem caber diferentes abordagens.

“A preocupação pela experiência e interesses do aluno está ligada historicamente aos movimentos de renovação da escola, é mais comum na educação pré-escolar e primária e nutre-se de preocupações psicológicas, humanistas e sociais. Entre nós, às vezes apresenta uma matriz anti-cultural provocada pela despreocupação com os conteúdos culturais no desenvolvimento dos processos psicológicos, pela reacção pendular contra o academismo intelectualista, ou inclusive pela negação política de uma cultura que se considera própria das classes dominantes” (Sacristán, 2000, p. 41).

Nesta afirmação de Sacristán fica claro que o currículo como *base de experiências* pode englobar formas muito distintas de entender a educação e de justificar este modo de fazer, já que preocupações psicológicas, humanistas e sociais não possuem um único enquadramento conceptual, filosófico e político e não se traduzem necessariamente em currículos anti-culturais.

Por detrás da ideia da organização da prática educativa como resposta a necessidades e interesses da criança estão pressupostos filosóficos, políticos e científicos, situados num espaço e tempo históricos, mas que tendemos a (re)interpretar sem cuidados com possíveis rupturas com os pressupostos das teorias originais. Trata-se de um processo que é mais do que simples simplificação entendida como síntese do essencial, já que deixa de haver preocupação com possíveis incoerências.

Sendo diversificados os exercícios académicos que habitualmente se fazem a propósito das metodologias activas, a simplificação é muitas vezes acompanhada de esvaziamento, reduzindo o quadro conceptual a ideias de aplicação prática. Este esvaziamento está historicamente documentado pelo desejo manifesto por alguns fundadores da escola activa, que tem em Claparède o principal defensor, de que deveria existir uma ciência neutral e isenta que nos possibilitasse conhecer a criança, a qual funcionaria como a base normativa da pedagogia. Todas as influências de outros domínios do conhecimento perdem pertinência na descrição simplificada. Mas também não podemos deixar de considerar um outro fenómeno que se prende com a história recente das abordagens curriculares em educação pré-escolar em Portugal.¹³ Se ao nível do ensino formal, há muito que o paradigma da defesa da educação informada pela neutralidade científica se revelou insustentável através dos estudos de diferentes domínios disciplinares que se debruçaram sobre o currículo e evidenciam os

¹³ Segundo a revisão da literatura elaborada Serra (2004) a produção de literatura em torno do currículo em educação pré-escolar em Portugal possui uma história que se inicia nos anos 80 do século XX.

aspectos ideológicos que o compõem (Santomé, 1995) , em educação pré-escolar esta questão tem sido pouco debatida.¹⁴

Retomando a questão dos exercícios académicos que pretendem sintetizar os princípios da escola activa, citamos o exercício de Cambi (1999):

- reconhecimento do papel activo da criança em todo o processo educativo;
- valorização do fazer na aprendizagem, o que corresponde a colocar o jogo, o trabalho e as actividades manuais no centro do trabalho escolar;
- importância da motivação, segundo a qual toda a aprendizagem deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação das suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas;
- importância de partir da realidade que circunda a criança, porque é aí que residem os interesses para a aprendizagem;
- socialização entendida como necessidade primária;
- anti-autoritarismo;
- e o anti-intelectualismo, que leva à desvalorização de programas baseados em conteúdos culturais.

Basta um olhar atento a esta lista para compreender que a necessidade de simplificação leva a colar ideias distintas. Veja-se por exemplo, a interpretação que coloca no mesmo ponto, como significando coisas similares as ideias de educação pelo trabalho, ou educação pelo jogo.¹⁵

A escola activa não fala a uma só voz no que toca aos princípios e metodologias, o pensamento dos seus fundadores e dos seus seguidores merece uma análise que não os reduza a ideias desenraizadas das suas filosofias educativas e dos quadros teóricos em que se baseiam. É um facto que história da pedagogia nos dá conta de pedagogos cujos princípios educativos se orientavam pela ideia de que a aprendizagem deve basear-se nas necessidades e interesses da criança, que encontramos ideias comuns em vários autores, mas as palavras nem sempre possuem os mesmos significados. O mesmo exercício podemos fazer para os psicólogos.

¹⁴ Os estudos como o de Apple e King, ou de Willes (citados em Santomé, 1995), realizados na década de 70 e 80 do século XX em contextos de educação pré-escolar evidenciam como através das práticas normatizantes, rotinizantes e nem sempre explícitas, as crianças entram naturalmente na cultura dominante, reprodutora e homogeneizante, aprendem a valorizar o que é socialmente aceite, aprendem a ser alunos. Porém, estudos como estes não tiveram grande divulgação entre nós. A literatura que aborda o currículo em educação pré-escolar, ainda é escassa e tende a não explorar as questões sociais, culturais e políticas que enformam o currículo.

¹⁵ Como pudemos dar conta numa investigação anterior (Libório, 2000), que confirma resultados de investigações de outros autores, para as crianças e educadores jogo e trabalho são entendidos em educação pré-escolar como actividades distintas, para as quais há espaços, tempos e atitudes por parte do educador, também muito diferentes.

Entendendo que o nosso pensamento como educadores não pode deixar de se enraizar no passado, quando nos assumimos como defensores de práticas respeitadoras do princípio da aprendizagem activa, ideia que abre a possibilidade de falarmos hoje do princípio da criança como participante do seu processo de aprendizagem, propomo-nos revisitar alguns pedagogos e psicólogos que estão na base destes pressupostos em educação e a quem devemos a herança da defesa de práticas denominadas de centradas na criança, ou pensadas a partir das suas necessidades e interesses.

Como já referimos a classificação mais difundida na literatura da especialidade, das pedagogias em educação pré-escolar, parte de uma descrição da pedagogia e da metodologia de ensino a partir dos diferentes modelos curriculares, classificando-os como podendo ou não ser incluídos na categoria de pedagogias activas, opondo os modelos transmissivos aos interaccionistas ou construtivistas.¹⁶ Porém, e pela reflexão que fizemos sobre a influência relativa que as teorias psicológicas possuem nas práticas pedagógicas, parece-nos que a via dos modelos curriculares para a compreensão e análise crítica das metodologias activas não é a mais adequada.

Os modelos curriculares pretendem ser um guia, oferecer uma orientação para a acção aos profissionais, funcionar como uma *gramática para o educador* (Oliveira-Formosinho, 2007), mas o exercício que necessitamos fazer sobre as metodologias activas exige-nos que nos debrucemos mais sobre o porque fazemos, ou porque pensamos que devemos fazer à luz de olhares diversos e distintos. Trata-se de descrever as nossas crenças com o intuito de as questionar e não de as descrever como o intuito de as afirmar.

Colocamos a nossa narrativa pessoal de formação (influências teóricas) no centro da análise, pretendendo dessa forma desocultar interpretações pessoais. Este exercício, a propósito das metodologias activas, ganha quanto a nós mais força e pertinência num momento em que, ora se atacam estas metodologias por darem origem a um ensino que nivela o seu grau de exigência a favor dos menos capazes, ora se atacam por favorecerem as elites.

¹⁶ Alguns autores defenderem que os modelos curriculares estão sempre presentes nas práticas educativas quer sejam resultado da aplicação de teorias, ou da sistematização de práticas, mas o entendimento de modelo curricular é sobretudo concebido como relação aplicativa de teorias. Spodek e Brown (1998) embora apontem para além das premissas teóricas, as questões políticas e administrativas, enfocam a sua definição de modelo curricular nas premissas teóricas, porque afinal é a teoria que surge em primeiro lugar. O modelo curricular “*deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam*” (op. cit. p.15).

“Há primeira vista, a adesão aos princípios da escola activa parece ser conciliável com a luta contra o fracasso escolar, na medida em que as novas pedagogias enfatizam a criança, o seu projecto, a sua experiência, a sua vivência, a sua actividade pessoal na apropriação e na construção de saberes. No entanto, eu não descartaria a hipótese segundo a qual as pedagogias activas (...) podem criar novas distâncias entre a escola e as classes populares ou as classes médias tradicionais”(Perrenoud, 2001, p. 117).

Concluindo, há que esclarecer o significado e o sentido actual de metodologias activas, ou se ainda faz sentido falar delas, perceber as suas potencialidades e limitações, começando por compreender a história, para melhor nos situarmos hoje e nos perspectivarmos para o futuro.

2.2 Os contributos de pedagogos da primeira metade do século XX

Chamamos pedagogos a um conjunto de autores que, para além do seu contributo noutros domínios do conhecimento, se propuseram desenvolver quadros conceptuais explícita ou implicitamente normativos do funcionamento da prática pedagógica com crianças, cujo pensamento esteve na base de experiências concretas do movimento renovador em educação e que, entre outros contributos, consideraram a acção da criança/aluno no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem uma pedra basilar.

A escolha dos autores advém da sua importância e relevância para a problemática aqui tratada, mas não é nosso objectivo fazer uma análise histórica da evolução do pensamento pedagógico quanto ao que entender por necessidades e interesses das crianças, mas sim dar conta de grandes princípios que consideramos foram incorporados ao longo do tempo na cultura pedagógica, através do pensamento de pedagogos herdeiros do pensamento romântico dos finais do século XIX, contemporâneos do grande desenvolvimento da psicologia da criança no início do século XX (Brougère s/d)¹⁷ e que se tornaram influências significativas na retórica e num modo de pensar e/ou fazer que perdura até hoje. Por essa razão, mas também pela importância que tiveram estes autores ao longo da nossa formação pessoal como educadores¹⁸, não podemos deixar de referir Decroly, Claparède, Montessori e Dewey.

¹⁷ Segundo Spodek & Brown (2002) este período histórico corresponde a um segundo momento do desenvolvimento dos modelos curriculares, marcado pela preocupação em fundamentar cientificamente as propostas pedagógicas.

¹⁸ Isto não significa que nos tenhamos encontrado ao longo da nossa formação de educadores apenas com estes pedagogos, os encontros diversificaram-se bastante mais, mas os autores que referimos são os que consideramos mais significativos, os que evocamos sempre que tentamos pensar-nos e auto-analisar-nos enquanto educadores. Relativamente aos psicólogos, de que falaremos no ponto seguinte, o processo de selecção segue os mesmos critérios.

Para trás ficam Rousseau e Fröbel, dois nomes fundamentais na compreensão do movimento romântico, cujo pensamento e ideias educativas influenciaram enormemente a filosofia da escola activa, mas que, por serem anteriores ao grande desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento, não nos deteremos nos seus contributos para a compreensão da problemática aqui tratada.¹⁹

Poderíamos referir outros autores cujos contributos foram também importantes. Perrenoud (2001) inclui nesta lista Freinet, Decroly, Ferrière, Montessori, Dewey, Bovet e Claparède, assim como psicólogos construtivistas e humanistas mais recentes. Outros autores que se debruçam especificamente sobre a educação de infância referem apenas aqueles que estiveram ligados ao desenvolvimento de experiências concretas neste nível de ensino, é o caso de Spodek & Brown (2002), autores americanos que falam de Montessori, Margaret MacMillen, Owen e acrescentam o nome de Dewey como incontornável na compreensão de muitas experiências realizadas nos seu país. Num livro organizado por autores portugueses e brasileiros intitulado *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) o diálogo com o passado para uma construção da actualidade das pedagogias activas em educação de infância – denominadas no livro de participativas – é feito a partir de pedagogos históricos como Fröbel, Dewey, Montessori, Freinet e de psicólogos como Piaget, Vygotsky e Bruner.

Os autores que elegemos são os que, segundo Cambi (1999), reúnem maior consenso internacionalmente, como representantes da escola activa, por estarem entre aqueles que têm propostas bem articuladas e por terem dado origem a experiências educativas concretas bem sucedidas. Não nos confinámos a autores ligados apenas à educação de infância já que não devemos apenas a esses as nossas crenças e, dessa forma, correríamos o risco de focar apenas tangencialmente os grandes princípios que norteiam a escola activa e que podemos ler nos pensadores que são considerados expoentes máximos desse movimento em educação.

Na nossa análise e reflexão sobre o pensamento dos autores em causa tentaremos focar-nos na questão da centralidade da criança, ou na questão da motivação que refere Cambi, desejando não perder de vista o todo em que essas ideias se inserem.²⁰

¹⁹Existe uma continuidade inquestionável entre as ideias românticas e as propostas dos autores do movimento renovador: Claparède (1958) esforça-se por demonstrar como o pensamento de Rousseau está próximo da sua pedagogia científica que denomina de *educação funcional*; Dewey (2002) faz uma análise crítica do pensamento de Fröbel para os jardins de infância e do pensamento pedagógico de Rousseau, mas identifica os princípios válidos dessas propostas.

²⁰ Os movimentos de renovação da escola, americano e europeu, não podem ser reduzidos à questão da centralidade da criança. Se há um grande núcleo de ideias que surgem de um repensar da criança e das suas

2.2.1 Decroly (1871-1932)

Decroly era belga, tinha formação em medicina, interessou-se especificamente pela neurologia e foi através do trabalho com deficientes, observando as suas possibilidades de aprendizagem, que desenvolveu muitas das ideias sobre a educação das crianças pequenas. O seu pensamento influenciou enormemente a educação, nomeadamente o sistema público da escola primária belga. A sua grande preocupação foi o desenvolvimento de propostas pedagógicas que pudessem mudar a educação, por oposição ao que considerava errado na educação tradicional, apoiando-se no conhecimento científico do seu tempo, essencialmente do domínio da psicologia, mas também da sociologia; nos seus próprios estudos (como a observação psicogenética e longitudinal dos seus próprios filhos); no pensamento geral da época sobre a relação do homem com o conhecimento e também no seu quadro de valores e preocupações político-sociais (preocupações com os pobres, os deficientes e os excluídos socialmente na generalidade com quem trabalhou, verificando que a escola tradicional apenas reforçava o movimento de exclusão e a incapacitação como cidadãos).

Seguindo de perto o estudo de Dubreucq (1994)²¹ sobre o autor podemos afirmar que o estudo psicogenético que Decroly fez dos seus filhos e a comparação com os estudos de psicólogos seus contemporâneos, levaram-no a dar conta da dificuldade em reduzir cada criança aos universais do desenvolvimento, ao perceber em cada uma a personalidade, um todo biopsíquico indissociável de corpo e pensamento, de sensorial e perceptivo, de afectivo e intelectual. Decroly afirmava a propósito que a combinação de efeitos psíquicos é de tal forma numerosa que é difícil falar da criança tipo na escola, sendo necessário falar de muitos tipos intermédios (princípio da individualização).

Para Decroly a acção é a chave do desenvolvimento e o processo o conhecimento desenvolve-se de forma global até aos 7 anos. No que toca ao entendimento do que sejam interesses na criança, existem esquemas funcionais, observáveis nas actividades diárias que as crianças desenvolvem e que estão ao serviço da actividade pessoal com vista a satisfazer as suas necessidades. A energia que a criança coloca em acção com vista à satisfação de uma

necessidades e interesses, há também todo um outro conjunto de ideias que surgem da necessidade progressiva de ajustar a organização escolar às alterações sociais e políticas da época. Este movimento atravessa um período marcado por guerras mundiais, coincide com a intensificação da industrialização das sociedades ocidentais e a consequente institucionalização/escolarização das crianças.

²¹ Este estudo levado ao cabo por alguém que sendo académico está comprometido com o legado pedagógico de Decroly (era à data do estudo director da fundação com o nome do pedagogo), permitiu-nos reunir propostas pedagógicas do autor e reflectir sobre elas, ultrapassando a dificuldade destas se encontrarem, entre nós, em bibliografia dispersa.

necessidade é o interesse. Os interesses são como o signo interno e comum a todas as necessidades e sentimentos experimentados por um sujeito.

A pedagogia do interesse deveria possibilitar seguir o curso dessas energias, potencializando assim as motivações essenciais de cada criança e a sua criatividade. A observação dessas tendências possibilitaria também a compreensão das relações com os outros, explicando os agrupamentos entre crianças, os papéis que desempenhados e as ligações com o adulto. Ou seja, em Decroly, os interesses são tendências individuais, algo intimamente relacionado com uma natureza diferenciada, mas que possui uma progressão desenvolvimental com padrões comuns.

Para Decroly a criança é um ser biológico em desenvolvimento, com necessidades de movimento antes de poder ser um intelectual. Consequentemente, os interesses podem ser entendidos de forma global a partir das características desenvolvimentais das crianças e daí a tónica na acção concreta (valorização das actividades práticas, físicas e do jogo), embora não possam ser totalmente conhecidos sem o conhecimento individual das crianças.

A criança, devido às suas características desenvolvimentais e à importância da acção na construção de conhecimento e à natureza global desse conhecimento, deveria aprender pelo contacto directo com as coisas. No meio concreto²² estariam os verdadeiros livros, o material em primeira-mão, sobre o qual crianças e professores deveriam trabalhar (na natureza, nas oficinas, nas indústrias, nos serviços). O processo educativo deveria permitir o conhecimento progressivo do meio (da natureza à civilização) de forma a levar a criança a apropriar-se da evolução da sua própria espécie (recapitulação). Recapitulando a evolução da espécie e da sociedade a criança chega à compreensão da actualidade.

Sobre a educação como recapitulação Dewey dá-nos uma primeira oportunidade para afirmar que os pedagogos da escola activa não falam a uma só voz:

“A grande vantagem da imaturidade, em termos educativos é que permite emancipar os jovens da necessidade de residir num passado já maduro. A tarefa da educação é libertá-los de reviver e voltar a percorrer o passado e não conduzi-los a uma recapitulação dele. O ambiente social dos jovens é constituído pela presença e acção dos hábitos de pensar e sentir dos homens civilizados. Ignorar a influência orientadora deste ambiente sobre o jovem é, simplesmente, abdicar da função educativa” (Dewey, 2007, p. 77).

Ou seja, em Decroly a aprendizagem a partir do meio concreto significa uma porta de entrada para o conhecimento que desejamos transmitir, o que em nada contrariaria o projecto social

²²Meio concreto significa em Decroly meio imediato, que está ao alcance físico da criança e do professor.

da educação entendido como aquisição de conhecimento. As crianças interessam-se por questões que fazem parte do conhecimento que lhes queremos transmitir, apenas partem de situações concretas e de problemas que desejam resolver. Deveria relacionar-se o que lhes desejamos transmitir com questões que se lhes apresentam na sua vida diária.

Dewey vê o projecto da educação e a sua relação com a experiência de forma diferente. A educação é a possibilidade de reconstrução da experiência, de transformação qualitativa dessa experiência e, nesse processo, “*o presente gera problemas que nos conduzem a procurar soluções no passado, dá significado àquilo que encontramos*” (Dewey, 2007, p.78), mas não se trata de uma forma de entrar no passado, ou no conhecimento construído pela humanidade considerado importante, mas de uma forma de compreender o presente, de o significar qualitativamente melhor.

Retomando Decroly, partindo da ideia de que os interesses possuem uma dimensão pessoal, poder escolher, auto-dirigir o projecto de formação é outra ideia fundamental para o autor. Poder escolher garante a manutenção do interesse, permite às crianças seguir o curso das suas energias e encontrar a melhor resposta às suas necessidades. Mas, reconhecendo a impossibilidade de uma individualização completa do ensino Decroly propunha a planificação colectiva, encontrando consensos a partir de negociações com as crianças e que se encontrasse uma forma de chegar à coerência. É com base nestas duas ideias que Decroly chega à proposta de *centros de interesse*, a ideia mais conhecida da sua pedagogia. Os *centros de interesse* possibilitariam resolver o problema da coerência.

A ideia dos *centros de interesse* leva muitos autores a sintetizar a pedagogia do autor dizendo que os interesses da criança em Decroly se podem subdividir em dois grandes grupos: o conhecimento de si própria e o conhecimento do seu meio. Com efeito, partindo da possibilidade de universalização do que entende por necessidades das crianças (aquilo que considera que nenhuma criança pode ignorar, independentemente do país de origem e também o que naturalmente a atrai), Decroly conclui por essa divisão: o conhecimento de si própria (baseando-se nas necessidades básicas de alimentação, habitação, defesa e trabalho); o conhecimento do meio natural (animais, plantas e minerais) e o conhecimento do meio social (família, escola, cidade, sociedade).

Em síntese, em Decroly as necessidades e interesses das crianças são resultado das suas características desenvolvimentais, possuem uma dimensão individual e estão intimamente relacionados com a experiência concreta das crianças.

Muitas das ideias de Decroly estão presentes noutros autores seus contemporâneos e, aparentemente, parecem aproximar-se de Dewey pela forma como pensa a relação da criança com o currículo, pela relação que deseja estabelecer entre a criança em desenvolvimento e o meio social. Dewey, como veremos, falou de *ocupações* como possibilidade de entrosamento entre as crianças e o currículo, Decroly fala de *centros de interesse*, mas há diferenças na forma como os dois autores percebem a relação entre criança e currículo e no entendimento que possuem de interesses das crianças e da sua utilidade em educação.

As *ocupações* de Dewey são formas de reconstrução de uma experiência que é social na sua génese, os *centros de interesse* em Decroly são categorias de actividade que agrupam os interesses da criança de acordo com a relação que poderão ter com as aprendizagens que naturalmente fazem ou deverão fazer. A ideia de educação como oportunidade de dar curso à *natureza inquestionável* advinda do pensamento romântico atinge, segundo Trindade (2009), o seu expoente máximo em Decroly e na ideia de centros de interesse.

A primeira grande questão que se pode colocar a partir dos pressupostos de Decroly é se de facto a experiência concreta abrange os interesses das crianças. A segunda relaciona-se com a primeira e diz respeito ao que entender por experiência concreta das crianças nas sociedades contemporâneas. A terceira coloca-nos perante o questionamento da elegibilidade dos conteúdos. O que é que nenhuma criança pode ignorar (projecto da educação)? O que é que naturalmente atrai uma criança (quem é a criança de que falamos, como se geram os interesses na criança)?

2.2.2 Claparède (1873-1940)

Claparède era suíço, tinha formação em medicina, desenvolveu estudos em psicologia e fez parte da Escola de Genebra.

No seu livro *A educação Funcional* (1958), Claparède afirma que a lei da necessidade é o princípio funcional a partir do qual se estrutura a escola activa. A educação funcional é uma aplicação dos princípios da psicologia funcional.

Neste autor não encontramos a explicitação de um método de ensino, mas encontramos os princípios que o devem orientar. São princípios, como dissemos, oriundos do conhecimento das leis da conduta (psicologia), o que nos obriga a uma breve incursão à visão do autor sobre a psicologia funcional, para melhor compreender o seu pensamento pedagógico.

“A psicologia funcional não é mais do que a aplicação à psicologia, por um lado, do ponto de vista biológico, e por outro, do ponto de vista pragmatista (segundo o qual antes de mais nada é a acção que importa: não vivemos para pensar, pensamos para viver)” (Claparède, 1958, p. 17).²³

À psicologia funcional importa compreender o papel que um determinado processo desempenha na vida do indivíduo (do ponto de vista do efeito no organismo de uma forma global, do valor para a sua adaptação ao meio físico e social). Tal como para a biologia, o problema a estudar pela psicologia funcional é a adaptação. Compreender estes processos biológicos é útil tanto do ponto de vista da ciência, como na vida quotidiana dos seres humanos. Por exemplo, compreender através da psicologia o papel do jogo como fenómeno que serve o desenvolvimento das crianças permite ao educador perceber que deverá recorrer ao jogo se quiser colaborar no seu desenvolvimento, empregando desta forma os meios da própria natureza.

A educação funcional seria uma educação baseada no atractivo movido pelo desejo de saber algo, o que não é o mesmo que falar de educação atraente.²⁴ O ser humano pode sentir-se atraído momentaneamente por tudo o que é novo sem que isso corresponda a um interesse profundo, ou seja, sem que isso corresponda a uma necessidade profunda de acção do seu ser. A necessidade resulta da ruptura do equilíbrio num organismo vivo, ou da antecipação (previsão) da possibilidade dessa ruptura. Com vista a restabelecer esse equilíbrio o organismo tende a provocar as reacções necessárias com vista a restabelecê-lo. Assim, toda a actividade é sempre suscitada por uma necessidade: uma necessidade pode gerar actos espontâneos para a satisfazer; um *excitante* externo pode fazer despertar uma necessidade e levar a pessoa a agir com vista a satisfazê-la, porém, a reacção não acontece apenas pela presença do *excitante*, é necessária uma predisposição do organismo.

“Se uma boneca mobiliza a actividade de uma menina, e não a sua mãe, é que há na menina uma necessidade latente relativa a esse objecto, necessidade que já não existe na mãe da menina” (Claparède, 1958, p.43).

A idade condiciona a predisposição de um organismo humano relativamente a objectos particulares e o processo de desenvolvimento é em si mesmo um processo de constante ruptura de equilíbrio, fazendo despertar necessidades.

²³ Claparède baseia-se no trabalho W. James, de Stanley Hall, mas também de Dewey para explicitar esta visão da psicologia.

²⁴ Claparède, tal como Dewey e Vygotsky posicionam-se contra o que denominam de *educação atraente*, embora as justificações sejam diferentes. Nos diversos autores o posicionamento a desfavor tem em comum a demarcação das teses behavioristas.

“As necessidades, especialmente as mentais, vão mudando à progressão que ele vai progredindo. Aí está o fundamento da evolução dos interesses no decorrer da infância e da adolescência (...) A criança que cresce tem necessidade, além dos alimentos destinados a refazê-la das perdas acarretadas pela actividade da máquina humana, de alimentação indispensável ao aumento do corpo. E tem também necessidade de uma razão psicológica de crescimento: vemos com efeito, que a criança, longe de contentar-se com o conhecimento que seria suficiente à satisfação das suas necessidades do momento, deseja, ao contrário, saber sempre mais, pergunta, experimenta, manipula, mexe em tudo, ultrapassando constantemente o limite das necessidades imediatas, elevando-se a cada passo acima de si mesma.” (Claparède, 1958, p. 46, 47).

É este movimento que mobiliza a criança no sentido do crescimento que se traduz psicologicamente em desejo de saber e de experimentar e que poderá funcionar como aliado dos educadores. É quando a criança tem necessidade de um conhecimento que se sente atraída por ele, porém não bastaria adequar o ensino às etapas evolutivas, haveria que perceber diferenças marcados pela idade, mas também pelas características individuais,²⁵ através da observação das crianças. Além disso, haveria que considerar que o saber importa como meio para atingir um fim, desligá-lo desse fim seria considerar a inteligência como um volume de saberes e não a capacidade de os usar na acção, seria um desrespeito pela natureza.

O interesse é o valor da acção, significa a causa ou a relação de causas que provocam a conduta determinante num dado momento, mas corresponde sempre à satisfação de uma necessidade. É o factor que estabelece o acordo entre as necessidades de um organismo e o meio (objectos de satisfação), é também o interesse que possibilita hierarquizar as necessidades e fazer opções, ajustando a conduta à necessidade mais premente. O interesse determina a conduta e corresponde a uma escolha do que é importante para um dado organismo, num dado momento. Além disso, o interesse joga igualmente um papel fundamental nos processos que nos levam a pôr em actividade reacções que nos foram anteriormente proveitosas em situações análogas²⁶, possibilitando-nos fixar e apelar apenas para as que nos foram úteis. Na impossibilidade de reproduzir reacções proveitosas já conhecidas, o organismo desencadeia acções de tacteio.²⁷

Tudo o que dissemos até ao momento sobre necessidades e interesses Claparède organiza no que denomina de leis da conduta. Faltará acrescentar, para a lista ficar completa, duas leis: 1) a

²⁵ Claparède (1958) diz que há que considerar a lei da individualidade que, de acordo com a sua formulação, significa que “*cada individuo difere mais ou menos, quanto aos seus caracteres físicos e psíquicos, dos outros individuos*” (p.90). Reflete a propósito sobre o desenvolvimento científico respeitante à observação da criança, concluindo que a ciência ainda não possuía a arte de a observar.

²⁶ Actualmente, falando de competências, falaríamos de mecanismos de transferência de conhecimento.

²⁷ Encontramos em muita literatura esta ideia com a designação de comportamento exploratório.

lei da compensação que diz que quando uma necessidade não pode por qualquer motivo ser satisfeita, o organismo desencadeia reacções que vão em sentido antagónico ao desvio produzido pelo desequilíbrio. 2) a lei da autonomia funcional que se pode traduzir dizendo que a criança é um ser perfeito, na medida em que possui o necessário (capacidades reactivas) para estar adaptada ao meio. A primeira lei explica manifestações de deficiência nas crianças (compensação de problemas congénitos) e pode explicar, embora apenas em parte, o conteúdo dos jogos infantis (compensação relativamente à impossibilidade de realizar tarefas úteis), já que função do jogo é essencialmente desenvolvimental (adaptativa) e não pode confinar-se no princípio da compensação. A segunda lei permite entender que o ser criança corresponde a uma etapa de evolução adaptativa.

“(...) se a criancinha ainda não raciocina é porque não há vantagem, para a sua condição actual, em saber raciocinar(...) Poder-se-ia acrescentar que os problema propostos nessa época à criança não são daqueles cuja solução necessite de razão: basta a experimentação” (Claparède, 1958,p.88).

A educação funcional deveria encontrar os métodos para se adequar às necessidades da criança e ligar a escola à vida. Como? Claparède realça a importância do jogo na infância e o despertar de necessidades. Diz a propósito que possuindo o jogo função desenvolvimental, ele deve ser considerado a chave do ensino funcional na infância. O jogo e que faz parte da vida da criança, exercitando-a relativamente ao futuro, é a ponte que poderá ligar a escola com a vida.

“Seja qual for a tarefa que desejeis que a criança execute, se encontrardes o meio de apresentá-la como um jogo, será susceptível de produzir tesouros de energia” (Claparède, 1958, p.146).

O facto do jogo fazer apelo ficcional não significa para Claparède que, baseando nele a educação na infância, estamos a afastar a escola da vida. Não é a realidade da situação que lhe confere o seu carácter activo, mas sim a necessidade que está subjacente à acção que o organismo desencadeia, por isso, a educação deveria fazer apelo ao imaginário na infância, componente fundamental das situações lúdicas, logo uma necessidade na infância.

Quanto ao despertar de necessidades como forma de colocar o saber ao serviço da acção, caberia ao educador/professor despertar essas necessidades colocando a criança em situações que as pudesse suscitar.

O organismo desencadeia as reacções necessárias a satisfazer essa necessidade e surge naturalmente a aquisição de conhecimentos necessários com vista a controlar a reacção e orientá-la ao fim proposto. Os meios extrínsecos para estimular o interesse (prémios, castigos, notas, etc.) não são uma solução aceitável, porque levam a correr o risco de fazer com que as

crianças/alunos detestem as situações de aprendizagem, criando relações afectivas desagradáveis. Além disso, desta forma, não é estimulado todo o potencial intelectual, já que as crianças só se envolvem superficialmente e fazem apelo apenas a determinadas funções intelectuais.

Em síntese, em Claparède interesse significa a orientação de um organismo humano, formado por um todo indissociável de inteligência e afecto, para os objectos externos necessários à sua adaptação.

Uma última nota que gostaríamos de referir sobre os interesses na concepção de Claparède diz respeito à relação entre interesses e afectividade. Não conseguimos perceber na escrita do autor uma separação entre ambas as coisas. Concordando com Nassir & Campos (2005), nalguns momentos a afectividade surge na relação com uma necessidade não satisfeita, como a impulsionadora do desejo de algo, em outras passagens a afectividade confunde-se com o próprio interesse. Da leitura que fizemos do autor fica-nos a ideia que há entre inteligência e afectividade uma relação indissociável na compreensão da conduta humana.

A visão funcionalista, centrada num organismo que podemos compreender a partir das leis universais está muito presente na ideia que perdura até hoje no que entendemos por necessidades e interesses em educação pré-escolar. Essas leis determinam o funcionamento de todas as crianças, o que não significa, como vimos, desconsiderar diferenças individuais. A apropriação dos objectos culturais depende das propriedades e características desse organismo quando é levado a interagir com o meio. Os objectos culturais são um meio para a satisfação de necessidades que podem ser provocadas do exterior, mas que têm sempre a sua génese num organismo que se encontra em constante evolução adaptativa. Podemos identificar as necessidades das crianças percebendo o funcionamento desses organismos (desenvolvimento, adaptação progressiva) e identificar os interesses pelas reacções que elas desencadeiam no sentido de satisfazer as suas necessidades.

Ao longo do percurso de vida e decorrente das questões desenvolvimentais os interesses podem, segundo Claparède, ser classificados em vários estádios (Nassif & Campos, 2005):

1. Estádio dos interesses *perceptivos*, que corresponde ao primeiro ano de vida. O interesse volta-se para o objecto na totalidade, considerando as suas configurações exteriores, através dos movimentos do braço e da cabeça;
2. Estádio dos interesses *glóssicos*, que corresponde ao segundo ano de vida. Caracteriza-se pelo interesse em nomear as coisas, pelo interesse pela linguagem;

3. Estádio dos interesses *intelectuais gerais*, que corresponde ao período entre os 3 e os 7 anos de idade. Surge o interesse por objectos com movimento, ou que possam gerar acção e possibilitem gerar ideias, surge a fantasia imaginativa. A criança começa a interessar-se pela compreensão das coisas e dos fenómenos que se manifesta nas perguntas insistentes.

Após estes 3 estádios que correspondem ao período de que nos ocupamos neste trabalho, surgem ainda mais 3 estádios: *interesses especiais objectivos* (7-12 anos); *interesses sociais ou éticos* (12-18 anos); *trabalho* (idade adulta).

Nesta visão os conteúdos culturais são pouco importantes em educação pré-escolar e são meramente circunstanciais. Os conteúdos também não representam os interesses das crianças, porque os interesses expressam-se na orientação do sujeito para a acção, sendo na infância preferencialmente o brincar e o questionar sobre o funcionamento e origem das coisas.

Desta concepção de necessidades e interesses decorre o modo como Claparède perspectiva a acção pedagógica. Ao partir do pressuposto que a criança não é capaz de perceber a relação entre conhecimentos que deve aprender hoje e um futuro longínquo, o autor considera ser necessário encontrar um sentido para o trabalho escolar das crianças nestas idades.

“A melhor maneira de dar ao trabalho escolar uma razão de ser imediata aos olhos da criança (...) é ligá-lo a um sistema de interesses (...) é envolvê-lo numa atmosfera de jogo” (Claparède, 1958, p.221).

Para que os conteúdos culturais adquiram sentido para as crianças podem seguir-se duas vias: pensar na sua funcionalidade, sendo essa funcionalidade a torná-los interessantes ou, em alternativa, associá-los ao sistema de interesses das crianças. Desta relação entre a criança e os conteúdos culturais decorre a ideia de que a criança não se interessa pelo que não tenha como objectivo a resolução de problemas com que se depara, numa relação estreita com a sua adaptação ao meio, ou que não possa ser envolto sob o manto do lúdico.

A grande objecção que nos merece a perspectiva pedagógica de Claparède advém da sua concepção de criança biológica e do entendimento de desenvolvimento como processo de adaptação que levam o autor a delimitar os interesses das crianças a questões divorciadas da cultura e dos contextos em que participam e a pensar a educação como oportunidade de mera realização dessa natureza.

2.2.3 Montessori (1870-1952)

Montessori era italiana, tinha formação em medicina e interessou-se pela educação de crianças pequenas a partir do trabalho com deficientes. Começou por desenvolver um método para

ensinar crianças deficientes que pudesse ser uma alternativa aos métodos medicamentosos praticados na época, mais tarde transpôs essas ideias para o ensino das crianças normais.

Basearemos a nossa análise do pensamento educativo de Montessori, essencialmente na obra *Mente Absorvente*. Trata-se da última obra da autora e revê todo o pensamento e experiência educativa que desenvolveu ao longo da sua vida.

Todo o pensamento educativo de Montessori decorre da sua compreensão das crianças e da sua visão relativamente ao como a natureza se poderia realizar em função dos ambientes proporcionados.

“A criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso. Se pretendemos realmente alcançar uma reconstrução, o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser o objectivo da educação” (Montessori, s/d, p.12).

Quando nasce a criança é apenas um potencial da espécie, é o meio que determina a orientação do seu desenvolvimento. A criança é neutra, indiferenciada, *um embrião espiritual*, mas capaz de assumir o que se encontra à sua volta e assumi-lo como pertença da sua personalidade. Tal como algumas espécies de animais absorvem as características do ambiente (*mimetismo*) também a mente da criança absorve o que a rodeia.

Os primeiros anos da criança são de adaptação, entendida como a capacidade de transformar o local onde vive no único em que se deseja viver. A criança absorve os costumes, os hábitos do país onde vive, formando-se assim um indivíduo típico, alguém com características de personalidade e valores que são impossíveis de apagar na idade adulta. Os primeiros anos são fundamentais para o desenvolvimento humano²⁸ determinado geneticamente, mas simultaneamente orientado pela adaptação ao ambiente.

As crianças seguem no processo de aprendizagem o seu *professor interior*, nos primeiros 3 anos ninguém é capaz de lhes ensinar nada, mas elas são capazes de absorver a cultura que as rodeia. Enquanto os adultos aprendem por processos conscientes, quando têm vontade e desejo de aprender alguma coisa dispõem-se a fazê-lo, nas crianças esse processo é inconsciente. Elas aprendem pela *impressão* que os ambientes externos lhe proporcionam, colocando em movimento um ser em que o emocional e o biológico se interligam. Enquanto os adultos adquirem conhecimentos através da inteligência, as crianças fazem-no através da sua vida psíquica.

²⁸ Segundo Montessori a aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida é a prova de que há períodos na infância que são irrepetíveis para determinadas aprendizagens, *períodos sensíveis*.

“(...) quando nos dermos conta de que a mente infantil é diferente da nossa, que não podemos alcançá-la com o ensinamento verbal, que não podemos intervir directamente da passagem do inconsciente para o consciente (...) então todo o conceito de educação mudará e passará a ser uma ajuda à vida da criança, ao desenvolvimento psíquico do homem” (Montessori, s/d, p. 40).

O trabalho de Montessori gira em torno da preocupação em explicar a criança e o processo de desenvolvimento, socorrendo-se de informação da investigação da psicologia, médica e fazendo comparações sucessivas com o reino animal. Emergem desse exercício as seguintes ideias fundamentais:

- Residindo na inteligência a grande diferença entre humanos e animais, a formação da inteligência surge antes da possibilidade de agir. Primeiro forma-se a vida psíquica, as funções são criadas antes de poderem ser utilizadas;
- O desenvolvimento da criança acontece de acordo com determinadas sucessões e é igual para todos. A educação, ou a cultura, não interferem nessas sucessões;
- A criança (principalmente no período dos 0 aos 3 anos) é comparável a um embrião, possui características genéticas que as diferenciam umas das outras, mas não sabemos como irá diferenciar-se e especializar-se. *“(...) do embrião espiritual poderá surgir um génio artístico, um dirigente de povos ou um santo, ou um homem medíocre”* (Montessori, s/d, p.88);
- A educação não pode agir sobre algo que não é possível conhecer com o sentido de o corrigir. A única coisa que pode fazer é dar as melhores condições de vida a todos, para que todos tenham oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, num ambiente orientado segundo as finalidades humanas. A criança que não receber uma boa educação vai *vingar-se* mais tarde em confrontos com a sociedade, através do indivíduo que ela própria forma;
- A natureza estabelece as leis que gerem o método educativo, estabelece as necessidades da criança e dá-lhe a possibilidade de as manifestar. Ao educador compete seguir essas manifestações.

A natureza da criança, tal como é entendida por Montessori, implica uma atenção específica e particular, do ponto de vista educativo, a determinadas necessidades que passaremos a analisar.

- A criança precisa de atenção e *cuidados maternos* que vão além da preocupação higiénica (no momento do nascimento e primeiros anos), por isso há que favorecer oportunidades para que esse tipo de cuidados possam ser dispensados. Cuidados adequados podem atenuar os

efeitos do *trauma do nascimento*²⁹, já que tudo indica que quando é mantida uma unidade afectiva entre mãe e bebé há um desenvolvimento psíquico melhor.

- A criança necessita realizar *experiências sobre o ambiente* porque só assim se desenvolvem os órgãos e as funções que se vão criando no processo de desenvolvimento. As funções só podem exercitar-se se existir oportunidade e contexto para isso. Assim o ambiente onde deve viver a criança deve ser o mundo e tudo o que a circunda. A criança só aprende a falar se estiver com pessoas que falem, só adquire costumes e hábitos se conviver com pessoas que os têm, só adquire funções psíquicas especiais se estiver junto de pessoas que as exerçam. Mas, pelo conhecimento das crianças *degeneradas* e pela repulsa que estas sentem pelo ambiente, exacerbada pelas dificuldades que este lhes apresenta, o que consequentemente diminui a sua acção, à criança deveria ser dado um ambiente agradável, que não oferecesse resistências demasiadas e que a motivasse à actividade.
- A criança necessita ter *liberdade* para agir, ser independente, porque está na sua natureza esse desejo de trabalhar e fazer sozinha, contrariamente ao que acontece com o ideal social de muitos adultos. Uma das ideias do método Montessori mais divulgadas diz respeito à questão da adaptação do ambiente à criança, tendo em atenção o seu tamanho, as suas possibilidades. O princípio que subjaz a estas ideias é a possibilidade de oportunidades de acção que se aproximem da vida real, criar condições para que consiga fazer sozinha. Os adultos deveriam deixar as crianças fazer sozinhas, não interromper as actividades auto-iniciadas, não ajudar demasiado e deveriam dar liberdade para escolher o que fazer. Porém, a livre escolha só existe verdadeiramente quando a criança tem consciência das suas necessidades, no período embrionário a criança é guiada pelo ambiente, saltita de um objecto a outro. A escolha consciente surge quando surge concentração e atenção no que se está a fazer. O adulto não deveria quebrar estes momentos e limitar-se a observar. Mas, porque esta concentração e atenção só tem valor educativo se a criança fizer uso adequado dos materiais, caberia ao adulto fazer explicações sobre o seu uso. Dito de outro modo, o adulto é quem sabe que situações e actividades são elegíveis porque promotoras do desenvolvimento e aprendizagem e quais as escolhas com valor educativo.
- A criança necessita de *oportunidades para se movimentar*. Ao contrário dos outros animais, a criança traz consigo todo um potencial que lhe possibilita realizar os movimentos mais

²⁹ O *trauma do nascimento* é descrito por Montessori em termos freudianos, como algo que resulta em comportamento *regressivo*. A criança apresenta comportamentos e níveis de actividade que parecem indicar que gostaria de voltar à vida intra-uterina.

complexos, mas necessita de exercitar para os poder realizar. As oportunidades deveriam favorecer todas as possibilidades de um corpo.

- A criança necessita de *oportunidades para exercitar a sua mão* (principalmente a partir dos 3 anos), porque a mão e a inteligência, como o prova a evolução da própria humanidade, estão em estreita ligação. Assim, a educação pelo trabalho manual seria uma forma de formação do carácter.
- A criança necessita de *oportunidades para experimentar*, para se exercitar, fazer actividades, aparentemente sem sentido, ou sem uma finalidade útil. Tudo o que fazemos na vida é de algum modo preparação para o futuro e é assim que devemos entender estas actividades das crianças. Elas exigem à criança um esforço que parece ultrapassar as suas capacidades. As crianças procuram situações difíceis como subir, trepar, carregar pesos, imitar acções dos adultos, cuja finalidade é o esforço em si.
- A criança necessita oportunidades para explorar o ambiente, necessita mover-se pelo *princípio do interesse* que os estímulos lhe provocam, guiada por aquilo que a atrai, usando os meios com que a natureza a apetrechou, os sentidos. No entanto, a educação deveria despertá-la para o que existe no ambiente, porque assim ela estaria mais apta a explorá-lo. O material sensorial desenvolvido por Montessori segue este pressuposto. Se o material simplificasse e ordenasse as sensações seria mais fácil elaborá-las mentalmente, criando na criança uma *mente matemática*. Dar as qualidades separadas dos objectos seria como *dar um alfabeto da exploração*.³⁰
- A criança necessita de *oportunidades para conviver com outras crianças* diferentes de si (idade, género, etc.) porque a diversidade de experiências sociais aperfeiçoa o seu carácter e educa-a socialmente. Quando deixadas sozinhas as crianças são capazes de ajudar outras nas suas tarefas, de compreender comportamentos de colegas menos admirados pelos adultos dando uma resposta de compreensão, de seguir o exemplo dos que consideram que são bem sucedidos sem sentirem inveja. Em síntese, as crianças criam uma sociedade de crianças que é de longe melhor em valores que a sociedade dos adultos. Em idade pré-escolar forma-se uma sociedade coesa entre as crianças que é obra da natureza (a criança é naturalmente boa). As crianças deixadas sozinhas, entregues às suas tarefas, são capazes de se organizar e criar um sentimento de grupo. Da coesão surge a disciplina apoiada numa organização que predispõe a realização da natureza.

³⁰ As propostas de Montessori sobre a exploração dos materiais e treino de tarefas aproximam-se das propostas comportamentalistas (Nicolau, 2005)

Montessori considera que há duas fases distintas na criança em idade pré-escolar (dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos) e que a partir dos 3 anos a criança entra na fase da consciência, em que o papel da educação, não deixando de se orientar pela natureza, deveria revestir-se de um carácter cultural que não possuía até aí. Esta nova fase assenta em tudo o que foi construído pela criança nos primeiros 3 anos, ela vai interessar-se pelo que já conhece e pelas actividades em que melhor se concentra. É interessante verificar que, para Montessori, a concentração não é resultado do interesse, mas a causa. A concentração resulta da capacidade que a actividade tem para responder a uma necessidade/possibilidade (desenvolvimental), o interesse ou a orientação da criança para a actividade surge do potencial de concentração que a actividade lhe oferece.

Os interesses das crianças, visíveis na actividade espontânea que as crianças apresentam, são resultado das sensibilidades para determinadas aprendizagens e das conquistas na primeira fase: a criança vai interessar-se pela escrita porque se encontra num período sensível para o desenvolvimento da linguagem que surgiu na 1ª fase e porque conquistou algum domínio da mão e, por isso, deveria ser-lhe ensinada a gramática para aprender a escrever, porque foi esse o método natural que usou na aquisição da linguagem no primeiro período; deveria ser ajudada no domínio da mão, porque a libertação da mão foi uma grande conquista do 1º período; deveria ser ajudada na aquisição de vocabulário porque ela está ávida de palavras, por mais difíceis que elas nos pareçam. A criança irá interessar-se pela gramática, pelas actividades manuais e pelas palavras que lhe quisermos ensinar.

Para Montessori é redutor pensar que a criança nesta fase apenas é capaz de se interessar pela experiência concreta, já que é possuidora de uma mente superior capaz de conhecer através da imaginação. A imaginação é a ferramenta fundamental para despertar interesses culturais na criança e esta usa-a de forma espontânea através das suas brincadeiras e das perguntas que faz aos adultos. Porém, haveria que canalizar a imaginação e usá-la como instrumento ao serviço da realidade. Deixar as crianças nos seus mundos imaginários seria favorecer o aparecimento de *defeitos de carácter*.

“Todos se dão conta que a criança ama imaginar; porém para ajudá-la nada mais oferecem além de fábulas e brinquedos. Se a criança é capaz de imaginar as fábulas e o país das fábulas, não lhe será difícil imaginar a América, ou outro lugar” (Montessori, s/d, p.198).

A necessidade de aperfeiçoar os movimentos tanto de coordenação global como da mão leva as crianças nesta idade a interessarem-se por repetir vezes sem conta a mesma actividade, sem

mostrarem nenhum aborrecimento, por isso os exercícios não deveriam ser considerados actividades desinteressantes.

Se, para Montessori, a primeira fase do desenvolvimento é marcada essencialmente pelas características e oportunidades ambientais, uma vez que a criança segue apenas o seu *professor interior*, a segunda é uma fase de realizações e de aperfeiçoamento onde se constrói individualmente uma personalidade, mas onde se podem corrigir desvios da fase anterior. A educação nesta idade teria o poder de intervir sobre os homens, como outros factos da civilização têm o poder de intervir sobre o ambiente e só o trabalho, entendido como actividade desenvolvimentalmente adequada e escolhida livremente pela criança, poderia levá-la à *normalização*.³¹

“As maneiras de se movimentar, de agir, são estabelecidas em caracteres que servirão, finalmente, para indicar se um indivíduo pertence a uma classe superior ou inferior da sociedade” (Montessori, s/d, p. 200, 201).

Pelo que acabámos de descrever relativamente ao entendimento de Montessori sobre necessidades e interesses das crianças, fica claro que a sua concepção de escola activa e centração na criança é diferente da de outros autores. Apesar de Montessori reconhecer nas ideias da Escola Nova, nomeadamente nas ideias de Claparède, a preocupação com os efeitos da má escolarização nas mentes dos estudantes devido a sobrecarga de conteúdos, afirma não encontrar no movimento a preocupação de levar as crianças e os jovens a absorver mais cultura. A escola continuava, através das ideias da Escola Nova, separada da vida, separando as crianças e os jovens do mundo social e político onde viviam, ignorando-os enquanto seres humanos e às suas condições de vida.

Para a autora as possibilidades de *absorver cultura* não são independentes das condições de vida da criança e da sua saúde geral, daí a preocupação em criar ambientes que pudessem favorecer o processo de *absorção*. Porém, não sendo intenção da autora a criação de ambientes que funcionassem como mundos à parte do mundo dos adultos, o que como vimos contestava, o seu método resulta, na prática, em algo que se aproxima dessa ideia. A natureza da criança exige oportunidades ambientais que Montessori considerou difíceis de criar em contextos reais, onde as crianças eram deixadas sozinhas, fechadas em lugares escuros pelas suas mães

³¹ Considerando que as crianças podem apresentar *defeitos de carácter* provocados por traumas ou obstáculos ao desenvolvimento durante o período embrionário (0 aos 3 anos), Montessori classifica as crianças que apresentam esses defeitos em duas grandes categorias: as fortes e as fracas. Para cada categoria descreve uma série de comportamentos e atitudes que caracterizam estas crianças. Segundo a autora a *normalização* corresponde ao desaparecimento destes comportamentos e atitudes considerados negativos e desviantes e poderia ocorrer naturalmente após algum tempo de sujeição das crianças à sua metodologia educativa, sem nenhuma interferência do adulto no sentido de corrigir ou moralizar.

que trabalhavam (Nicolau, 2005), ou simplesmente deixadas sozinhas porque a tradição assim o determinava. A escola possibilitaria oportunidades a todas as crianças de desenvolverem o seu potencial.

De acordo com Sacristán (2003) é sobretudo a Montessori que devemos a ideia de um mundo das crianças separado do mundo dos adultos, ideia que abriu a possibilidade para a escolarização universal e criou uma realidade social que possibilitou exercer uma influência privilegiada sobre as crianças. A escolarização e a visão da psicologia do desenvolvimento, simultaneamente, levaram ao entendimento da infância como uma etapa com uma missão específica, ser aluno, e esta missão é, ainda hoje, compreendida desta forma não apenas por adultos, como também pelas crianças. Não há, no entanto, uma coerência entre a ideia de criança construída pela psicologia do desenvolvimento e pela escolarização. A primeira tratou de descobrir diferenças entre a criança e o adulto, a segunda preocupou-se em criar práticas que possibilitassem cuidá-las (guardá-las durante o período de trabalho dos pais) e educá-las à luz dos pressupostos políticos e sociais de uma sociedade que se pretende perpetuar. As metodologias activas são, segundo Sacristán, tentativas de amenizar o conflito entre a concepção psicológica de criança e as práticas de escolarização.

Olhando o contributo de Montessori à luz da leitura de Sacristán, diríamos que a grande preocupação da pedagoga em compreender a natureza da criança e em gerir a sua educação pelo que compreendia que fosse a sua natureza, acabou por relegar as crianças para uma condição de maior dominação. O efeito de escolarização que levou as crianças a ser *mantidas de quarentena* (Sacristán, 2003), fechadas nos espaços que lhes são destinados (a família e a escola), é reforçado em Montessori a partir da visão de ambiente ideal para o bom desenvolvimento das crianças.

Entre nós, o legado de Montessori chegou até aos nossos dias, essencialmente através de formas como organizamos o ambiente educativo (tamanho do mobiliário por exemplo), como são pensados jogos e material educativo que visa o desenvolvimento sensorial, o que se entende por poder escolher e, sobretudo, na forma como conceptualizamos a criança, simultaneamente cheia de possibilidades e limitada pela natureza.

Ao caracterizar a criança como possuidora de *uma mente absorvente* que lhe permite transformar-se num indivíduo típico da sua espécie e do seu país, a relação entre a criança e cultura é vista como reprodução, sem lugar para a reconstrução. Adultos ideais e ambientes também ideais serão a única possibilidade para uma boa educação. Todos os homens de forem bem-educados, segundo as regras da natureza, se transformarão em melhores cidadãos, o que dará

origem à sociedade ideal, porque todos terão realizado o potencial que a natureza lhes conferiu. Todos os homens na sua natureza sadia desejam ser trabalhadores e úteis, é a natureza que dita que tenham potenciais diferentes, o que significa especialização, diferenciação.

Montessori partiu do pressuposto que os ambientes que propunha dariam a todos uma boa resposta. Esta crença está presente na cultura que prevalece até hoje sobre a avaliação de ambientes para crianças. A qualidade desses ambientes pode ser medida por instrumentos que entendem as crianças como possuindo características universais e com necessidades e interesses também universais.

Ao caracterizar as necessidades das crianças como universais e determinar os *períodos sensíveis* do seu desenvolvimento ficam consequentemente definidos os conteúdos curriculares, porque em todo o mundo serão essas as necessidades e interesses das crianças. Tudo o resto a criança absorverá da sua cultura de origem.

As limitações da pedagogia de Montessori, o que em nada desmerece a sua importância histórica, são bem sintetizadas por Angotti (2007) da seguinte forma:

- 1) Rigidez de escolha e utilização do material pela criança - denota o fechamento da ideia de necessidades e interesses à definição que Montessori fez de *períodos sensíveis*, pela “ausência de preocupação e reconhecimento de que o movimento histórico, a evolução, a ciência, as novas tecnologias podem motivar e influenciar contundentemente a infância³²” (Angotti, 2007, p.111). Traduz-se numa consequente limitação de possibilidades de expressão e criação por parte da criança, já que não se admite a possibilidade de inserção de outros materiais na prática pedagógica, a não ser os criados pela autora;
- 2) Atomização da vida escolar – o facto de não haver um projecto compartilhado por crianças e adultos e as crianças serem levadas a desenvolverem a sua rotina de acordo com as suas escolhas individuais, transforma a educação num processo de pura individualização, comprometendo-a enquanto oportunidade de socialização.

Nesta última crítica reside uma grande diferença entre a proposta de Montessori e a proposta de Dewey. No primeiro caso a educação é pensada como um projecto de realização individual, no segundo como um projecto de realização social. Do indivíduo realizado chegamos, segundo Montessori, à ideia de melhor sociedade. Em Dewey, o indivíduo realiza-se na vida

³² Apesar de em Montessori esta crítica se tornar evidente, pensamos que ela faz sentido relativamente a todos os pedagogos históricos pela necessidade de compreender as suas propostas num determinado período histórico, mas também porque toda e qualquer proposta normativa de prática pedagógica que parta de pressupostos universais sobre as crianças e valores sobre como educá-las será sempre colonizadora.

comunitária participando, construindo-se assim, simultaneamente, um indivíduo melhor e uma sociedade melhor.

2.2.4 Dewey (1859-1952)

Dewey, era americano (Estados Unidos da América), teve uma formação geral que o levou à profissão de professor e mais tarde desenvolveu os seus estudos em filosofia. A docência universitária levou-o à leccionação de filosofia, psicologia e pedagogia, mas o pensamento de Dewey não pode ser compreendido confinando-o apenas à sua formação e currículo académicos. Ele esteve profundamente envolvido ao longo da sua vida com causas educacionais, sociais e políticas, factos que possibilitam compreender melhor o seu pensamento pedagógico.

Dewey preocupou-se com o desenvolvimento dos sistemas democráticos e entendia a educação como um factor determinante no desenvolvimento desses sistemas.³³ Porém, quando o autor fala em democracia não fala de uma forma de governo, mas de uma forma de organização social, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e comunicada.

“A mais sólida garantia de eficiência e de poder colectivos é a libertação e o uso das variadas capacidades individuais de iniciativa, planeamento, previsão, vigor e persistência. (...) A educação integral só é levada a efeito quando existe, da parte de cada pessoa, um quinhão de responsabilidade, proporcional às respectivas capacidades, na formulação de ideias e programas de acção de grupos sociais a que ela pertence. Este facto fixa a importância da democracia” (Dewey, in Gambôa, 2004, p.134).

A democracia assim entendida configura a educação como processo de desenvolvimento de capacidades individuais de forma participada socialmente. O processo educativo permite a realização das potencialidades individuais (princípio da liberdade de escolha e da individualização) e, simultaneamente, afirma-se como um caminho que coloca o peso de responsabilidades no maior número de seres humanos (responsabilidade colectiva).

Ao contrário de outros pedagogos seus contemporâneos, Dewey não desenvolveu um método pronto a aplicar, ideia com que estava em desacordo por não entender a prática educativa como mera aplicação de teorias. No entanto, ao perspectivar um ideal social particular (ideal

³³ O autor defendia que o critério para a crítica e construção educacional implica um ideal social particular e assumia como ideal a democracia. A educação deveria dar aos indivíduos um interesse nas relações e no controle social, assim como hábitos da mente que assegurassem alterações sociais, através de um processo que possibilitasse o acesso de todos ao conhecimento e à cultura, por meio de medidas efectivas que garantissem o acesso de todas as classes sociais.

“Dewey foi capaz de elaborar a doutrina que definia que a escolarização era o coração da educação, a instituição principal da reprodução da sociedade liberal e democrática, e a base para o objectivo do nivelamento de classes” (Aronowitz, 2005, p. 13).

democrático) indicou princípios que podem considerar-se pilares normativos das práticas educativas.

Como adverte Pinazza (2007) as propostas de Dewey não são comparáveis a outras de autores seus contemporâneos que incluímos na categoria *fundadores da escola activa*. A sua perspectiva de interesses da criança e a sua importância educativa é demonstrativa dessa diferença. Em Dewey a teoria do interesse reconhece a articulação entre o crescimento do *eu*, os conteúdos de aprendizagem e a acção a desenvolver (Gambôa, 2004).

Na sua obra *Democracia e Educação* (datada de 1916), Dewey afirma que o interesse é identificável na atitude de um participante, a qual se contrapõe à atitude de um observador. O participante revela apreensão e ansiedade relativamente às consequências futuras (objectivos) e tem tendência para agir de forma a assegurar as melhores consequências e evitar as piores. Interesse e objectivos, preocupação e intenção estão necessariamente interligados. Para o autor a palavra interesse, em linguagem comum, exprime simultaneamente: uma situação de desenvolvimento activo e revela-se na escolha que alguém faz de determinado assunto ou actividade; os resultados previstos e desejados e é evidente no grau em que algo pode afectar o indivíduo, ou o influencia (o valor que a pessoa atribui aos resultados da acção); as tendências pessoais e emocionais e é observável na atitude pessoal do indivíduo.

“Estar interessado é estar absorvido, envolvido, enfeitado por alguma coisa. Estar interessado significa estar atento, estar preocupado, estar cuidadoso. Dizemos que uma pessoa interessada não só se perdeu como também se encontrou no objecto de interesse. Os dois termos expressam a absorção do eu no objecto” (Dewey, 2007, p. 119).

A depreciação da importância do interesse em educação prendia-se, segundo o autor, com o facto de se desligar o interesse do desenvolvimento objectivo das coisas, reduzindo o interesse a meros estados pessoais de prazer ou sofrimento. Ao sobrevalorizar-se o segundo significado mencionado associava-se sedução a algo que é desinteressante, para assegurar a atenção e o esforço através do suborno do prazer, porque se partia do pressuposto que o assunto, o conteúdo não tinha interesse, era irrelevante para a vida do aluno, sendo necessário associar-lhe algo em que o sujeito sentisse ganhos imediatos. Porém, o que deveria ser feito seria *“descobrir os objectos e modos de acção que se relacionem com as capacidades existentes”* (Dewey, 2007, p.120).³⁴

³⁴ Há também nesta compreensão de interesse, criticada por Dewey, a convicção assumida por autores como Claparède de que as crianças não são capazes de perspectivar objectivos a longo prazo.

Dito desta forma pode parecer que Dewey perspectivava que a educação age apenas ao nível do que a criança já sabe e é capaz de fazer, mas o autor completa a ideia dizendo que na aprendizagem as capacidades do aluno estão num estado inicial e o objectivo do professor representa o objectivo distante. A importância das actividades (os meios para se alcançarem os objectivos) reside na possibilidade do sujeito se deparar com problemas e dificuldades e de os superar, a manutenção do interesse pelas actividades implica levar o sujeito a perceber conexão entre as suas capacidades e os objectivos a alcançar. O autor recusava qualquer utilidade no uso do interesse como resultado de incentivos externos à própria actividade.

Para Dewey interesse e disciplina estão em relação e não em oposição, uma vez que a disciplina e interesse são fundamentais para garantir a persistência do sujeito. Disciplina³⁵ significa controle, domínio dos recursos disponíveis, para levar a bom termo o acto empreendido e representa persistir rumo a um objectivo. Saber o que fazer para alcançar um objectivo e fazê-lo prontamente, usando os meios necessários, é ser disciplinado. A educação deveria exercitar a disciplina levando a pessoa a reflectir sobre os seus actos e a realizá-los deliberadamente, mas não existindo interesse, no sentido do valor que o sujeito atribui aos objectivos, aos resultados, dificilmente será possível mobilizar a vontade e levar a pessoa a persistir.

Do ponto de vista da prática pedagógica, o reconhecimento da importância do interesse, na acepção que lhe é dada por Dewey, reside em não *“assumir que todos os intelectos funcionem do mesmo modo, só porque tem o mesmo professor e o mesmo manual. As atitudes e os métodos de aproximação e resposta variam com a atracção específica do material e esta varia, por sua vez, com a diferença das aptidões naturais, das experiências passadas, dos projectos de vida, entre outras.*” (Dewey, 2007, p. 122).

O problema do ensino é encontrar material que envolva a criança em actividades específicas, as quais possuam objectivos e propósitos, mas que sejam capazes de despertar o seu interesse. Dito de outro modo, as matérias e assuntos (conteúdos) são interessantes na medida em que a criança lhe percebe um sentido, uma utilidade com vista a atingir determinados objectivos. Ou colocando a tónica no processo de mobilização da vontade, o estudo será eficaz se a criança perceber a relação que determinado conteúdo joga na condução e realização de actividades do seu interesse.³⁶

³⁵ Para Dewey a disciplina é entendida como desenvolvimento da capacidade construtiva de realização e não como pressão externa sobre a vontade e o esforço.

³⁶ A pedagogia do interesse defendida por Dewey não significava colocar a criança como fundamento e finalidade da educação, ou atender apenas às personalidades e caprichos das crianças (Ozmon e Craver, 2004).

A educação preconizada por Dewey, não é alheia à visão da psicologia do desenvolvimento em franco desenvolvimento na época, mas o autor critica a visão individual e isolacionista, baseada numa visão de natureza essencialmente biológica, mas não são as etapas de desenvolvimento quem circunscrevem os interesses das crianças e nem as crianças e os conteúdos dever ser vistos como entidades em oposição:

“Será pernicioso se o estudo da criança deixar na mente popular a impressão de que uma criança de determinada idade possui um conjunto de propósitos e de interesses positivo a ser cultivado tal como se apresenta. (...)Tomar o fenómeno tal como se apresenta numa determinada idade como sendo de algum modo auto-explicativo ou auto-incluído irá resultar em indulgência e em mimo excessivo. O assunto-matéria da ciência, da história e da arte serve para nos revelar a criança real. Nós não percebemos o significado quer das suas tendências, quer dos seus desempenhos, excepto quando os consideramos como uma semente em germinação.” (Dewey, 2002, p.166).

De qualquer modo, o autor estabelece uma relação estreita entre educação e desenvolvimento/crescimento. Como observa Gambôa (2004) a concepção de Dewey de educação como desenvolvimento não nega o legado da psicologia funcional - embora não se restrinja a ele e o interprete à luz dos referenciais filosóficos e políticos que defende - alicerçando-se em três princípios que atravessam as suas propostas pedagógicas:

- A educação é acção, cujo núcleo impulsionador de movimento é a criança nas suas interacções com o meio (*princípio da actividade*);
- A experiência educativa é uma manifestação da própria vida, possui um carácter energético e prático que se alicerça na realidade (*princípio da vitalidade*);
- A experiência educativa prologa-se como processo inacabado ao longo de toda a existência, ainda que sob formas qualitativamente diferentes (*princípio da perenidade*).

De acordo com a interpretação de Gambôa a educação é vista como um processo orientado que visa o desenvolvimento pessoal, sendo o conceito de desenvolvimento pessoal “*contrário a qualquer perspectiva uniformizadora ou massificadora que modele a acção educativa segundo padrões externos ao próprio indivíduo*” (Gambôa, 2004, p. 39).

Sobre a compreensão e caracterização dos estádios de desenvolvimento e sua implicação pedagógica Dewey distingue apenas duas etapas³⁷: dos 4 aos 8 anos de idade e dos 8 aos 12 anos de idade. Centrando-nos na primeira etapa podemos compreender como Dewey entende a criança em idade pré-escolar, o seu desenvolvimento e qual a relação com o currículo:

³⁷ As duas etapas descritas por Dewey correspondem à divisão etária entre educação pré-escolar e escolarização efectuada na sua escola piloto.

- A mobilização da acção é determinada por interesses sociais e pessoais.
“As crianças mais pequenas observam e dirigem o pensamento fundamentalmente para outras pessoas: o que fazem como se comportam, com o que se ocupam e quais os resultados dessas actividades. O seu interesse é de natureza pessoal, mais do que do tipo objectivo ou intelectual” (Dewey, 2002 p. 121);
- Existe uma relação estreita entre impressões, ideias e acção. A criança tem necessidade de expressão motora imediata (do que sente e pensa);
- Os conteúdos devem ser seleccionados de acordo com o relacionamento que possuem com o meio social da criança, as actividades devem *“levá-la a ser capaz de se expressar de forma social nas brincadeiras, jogos, ocupações, ou ofícios industriais em miniatura, histórias, imaginação pictórica e conversação”* (Dewey, 2007, p.91);
- Não deve abarcar-se uma grande quantidade de assuntos, mas sim trabalhar em torno de ideias, temas, que tocam a vida diária das crianças em meio social (nas crianças pequenas a vida familiar);
- Os conteúdos devem ser apresentados através de materiais primeiro próximos das vivências das crianças, depois representativos das ocupações sociais e por fim representativos da evolução histórica das ocupações típicas e formas sociais que estão relacionadas com o universo experiencial das crianças.

Nestas ideias está subjacente a importância que Dewey atribui ao começar pelo *concreto*. Mas em Dewey o concreto não significa manipulável, significa o que é familiar ao espírito e o que é familiar ao espírito é o prático. Começar pelo concreto significa reflexão aplicada com vista à resolução de actividades práticas. Nesta acepção uma boa teoria poder ser algo eminentemente prático, na medida em que possibilita reflexão aplicada a uma actividade (Gambôa, 2004).

A importância dos interesses das crianças no currículo compreende-se melhor quando Dewey afirma que partir da criança e do que lhe é familiar é insuficiente, se olharmos apenas para o sujeito psicológico com interesses individuais, é necessário perspectivar esses interesses de acordo com o seu sentido social. Primeiro porque os interesses não são puramente individuais desenvolvem-se na interacção social, segundo porque nem todas as tendências das crianças (interesses) se enquadram num projecto social que é construído em comunidade.

Como forma de garantir que as propostas educativas estariam sempre intimamente relacionadas com a vida social das crianças, Dewey propôs a estruturação do currículo em torno do que denominava *ocupações*. Essas *ocupações* eram entendidas como núcleos globalizadores do currículo e corresponderiam a actividades ligadas ao meio social da criança: o alojamento, a alimentação, vestuário e actividades manuais (trabalho com madeiras, têxteis e

culinária). Nas *ocupações* estariam contidos os conteúdos a ensinar às novas gerações (através da culinária poderia abordar-se a natureza e as ciências, por exemplo).

O autor via as *ocupações* de forma intimamente relacionada com o processo desenvolvimental das crianças e como instâncias das relações fundamentais do homem com o mundo em que vive, realizadas com o intuito de sobreviver (arranjar comida, arranjar vestuário e abrigo para se proteger e uma casa permanente onde os interesses espirituais mais elevados se centralizam). Considerava que essas *ocupações* estão presentes nas explorações espontâneas que as crianças fazem fora da escola (fazem parte das actividades típicas na infância), que recapitulam actividades importantes para espécie e reproduzem as do ambiente presente. As *ocupações* na escola permitiriam manter o equilíbrio entre as fases práticas e intelectuais da experiência por serem activas, implicarem motricidade, por se expressarem através dos sentidos, por envolverem uma observação contínua dos materiais, uma planificação e reflexão constantes.

“Em escolas equipadas com laboratórios, oficinas e jardins, onde as dramatizações, as brincadeiras e os jogos são usados livremente, existem oportunidades para reproduzir as situações da vida e para adquirir e aplicar conhecimentos e ideias na realização de experiências progressivas” (Dewey, 2007, p.147).

Porém, o autor refere que essas condições são apenas um potencial, não significam, só por si, que se concretize o ideal da aprendizagem pela reconstrução da experiência: pode pensar-se nessas actividades como exercício essencialmente corporal e físico ou no seu fim utilitário, não se explorando os aspectos intelectuais inerentes e emergentes. Reconstruir a experiência significa acrescentar algo qualitativamente superior ao já existente.

A grande preocupação de Dewey centrou-se em encontrar soluções para uma era industrial em plena ascensão, para uma população dividida de acordo com ocupação intelectual e ocupação manual, a que correspondiam formação e oportunidades desiguais. A educação que o autor preconizou visava romper com a divisão entre trabalho intelectual e manual, entre técnica e cultura. O espaço escolar deveria permitir romper com essa divisão, permitindo às crianças experimentar e desenvolver actividades semelhantes às que desenvolveriam em casa e na comunidade (aproximação ao real através de situações e objectos), mas tendo a possibilidade de o fazer organizando-se com vista à resolução de situações-problema e estruturando o processo de resolução com o apoio do professor de forma semelhante ao método científico, ou fazendo explorações lúdicas.

Para a criança em idade pré-escolar as explorações lúdicas a partir de materiais da vida real seriam as formas de actividade capazes de responder às suas necessidades e interesses. Em

Dewey as actividades lúdicas correspondem a formas típicas de actividade, tal como muitas outras actividades úteis, cabendo ao educador perceber quais as actividades típicas capazes de mobilizar as crianças. O importante seria descobrir quais as formas de actividade pelas quais as crianças se interessam, *“em cujo resultado reconheçam que têm algo em jogo e que não podem ser levadas a cabo sem reflexão e uso de raciocínio ao seleccionar o material a observar e a recordar”* (Dewey, 2007, 124). Partindo do mundo infantil a educação levaria a criança a tomar consciência progressiva da sua própria acção, através da partilha e confronto com outras experiências, reconstruindo as suas próprias significações e interesses, pela compreensão do sentido social que os atravessa (Gamboa, 2004).

A resposta aos interesses seria simultaneamente condição de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento social, embora Dewey não se tenha referido ao princípio do interesse em educação como panaceia para a resolução do insucesso e dos problemas sociais.³⁸ A escola não pode esquivar-se aos modelos impostos pelas circunstâncias sociais, mas pode contribuir para melhorar as pessoas que participam de uma sociedade.

“As pessoas cujos interesses foram ampliados e cuja inteligência foi exercitada, pelo contacto com as coisas e com os factos, em ocupações activas com finalidades (seja por diversão ou no trabalho) terão mais probabilidades de escapar às alternativas de um conhecimento académico indiferente e a uma prática severa” (Dewey, 2007, p. 127).

As críticas apontadas a Dewey prendem-se essencialmente com a sua crença nas possibilidades de mudança social acreditando na natureza humana essencialmente boa o que, apesar da demarcação que o autor apresenta relativamente às teses românticas, as perpetua.

“Dewey não tem (...) uma leitura política das relações de poder (...) A visão facilitada das interações humanas, onde o diálogo supera facilmente o conflito e os interesses tendem, bondosamente, para a convergência no acordo, o modo quase triunfal com que encara as possibilidades de um desenvolvimento harmonioso conjunto num reino transparente, límpido, porque inteligentemente superador de obstáculos e paixões, ilustram bem o optimismo religioso que o faz atribuir uma necessidade cooperativa à comunicação e uma necessidade comunitária à sociedade” (Gambôa, 2004, p. 136).

Não obstante as críticas, o legado de Dewey é significativo para pensar o currículo atendendo aos interesses das crianças, não como um modo para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social (Teitelbaum &

³⁸ Seguindo a argumentação de Ozmon & Craver (2004) a crítica que é feita a Dewey pelos autores marxistas incide na crença na possibilidade de mudar a sociedade mudando as pessoas e não o sistema económico e na assumpção de que o sistema político norte-americano possuía intenções democráticas, quando na realidade estava equipado com escolas reprodutoras de desigualdades.

Apple, 2001). No entanto, também é verdade que Dewey não desmereceu a importância da motivação na aprendizagem, porém considerou que essa motivação não podia ser entendida como artifício externo capaz de levar as crianças a procurar prazer em situações de aprendizagem. Os conteúdos deveriam ser *psicologizados*, o que significava serem apresentados e desenvolvidos dentro do campo e alcance de vida da criança (possibilidades desenvolvimentais e experiência social).

A educação *interessante*, como Dewey classificava as propostas de autores seus contemporâneos, possuía, na sua concepção, tantos perigos como a educação tradicional, pelo facto de colocar a criança *versus* currículo, desligar a criança dos conteúdos de aprendizagem, permanecendo os conteúdos como externos e sem possibilidade de ser compreendidos psicologicamente. Desta forma podiam maquilhar-se práticas educativas com as cores do chamado interesse que na realidade não passavam de práticas tradicionais, sem que isso correspondesse a ganhos na aprendizagem das crianças:

- A natureza humana tem a capacidade de transformar a familiaridade em afeição. *“Desagradáveis por falta de sentido, as actividades podem tornar-se agradáveis se nelas se insistir tempo suficiente (...) a mente impedida de ter uma utilização com valor e de saborear um desempenho adequado (...) é forçada a ganhar interesse por uma experiência estreita e limitada. Encontrar satisfação no seu próprio exercício é a lei natural da mente e se lhe for negada uma ocupação vasta e com sentido tende a contentar-se com os movimentos formais que lhe restam”* (Dewey, 2007, p. 175);
- A procura de situações agradáveis e evitamento das desagradáveis, presente na natureza humana, possibilita a aprendizagem por *contraste*. É mais interessante ser bom aluno, porque é mais agradável, do que é ser mau aluno. Assim, as diligências externas mobilizadoras do dever e do esforço, podendo conduzir a resultados imediatos, correm o risco de fazer com que a mente rejeite e recuse voltar à matéria de onde, por falta de verdadeiro interesse, está constantemente a desviar-se.³⁹

Apesar do muito que se tem dito e escrito sobre Dewey, Teitelbaum e Apple (2001) referem que as suas ideias nunca permearam verdadeiramente os sistemas educativos. É um facto que continuamos a referir-nos ao pensamento de Dewey, a propósito da sua actualidade, como se se tratasse de um ideal educativo não atingido, mas também é verdade que temos muito pouca

³⁹ Actualmente este princípio começa a ser questionado. A ideia defendida por Aronowitz (2005) de que as culturas juvenis, ao serem atravessadas por questões de classe, podem levar os alunos a preferir ser maus alunos, porque dessa forma é menos ferido o seu núcleo identitário, contraria este princípio.

prática ilustrativa das suas ideias,⁴⁰ tanto no que toca a experiências de ensino bem implementadas no sistema educativo, como nas práticas individuais dos profissionais, nomeadamente no entendimento e repercussões educativas do recurso aos interesses das crianças.

Conhecer os verdadeiros interesses das crianças implica, na concepção de Dewey (2002), desenvolver práticas guiadas pela observação da criança percebendo a sua forma preferencial de desenvolvimento (instintos, escolhas, inclinações, formas de fazer).

A observação da criança é apontada como ferramenta fundamental das pedagogias activas e é também uma das orientações fundamentais para o educador na nossa legislação sobre o currículo e desenvolvimento curricular em educação pré-escolar. No entanto, temos pouca prática pedagógica que evidencie a observação preconizada por Dewey.

Quanto à actualidade do pensamento de Dewey, se a sua perspectiva desenvolvimental é interaccionista e abre a possibilidade de entender a relação entre biologia e cultura (pela visão que apresenta da relação entre criança e sociedade), já a visão curricular organizada a partir da exploração lúdica de material concreto e de possíveis *ocupações* exige que a situemos historicamente.

A visão de Dewey sobre o ambiente educativo levanta-nos também algumas questões. A síntese de Gambôa (2004) situa essas questões quando a autora diz que Dewey considera que o ambiente social da escola deveria ser simplificado através da selecção de aspectos capazes de provocar reacções nos jovens (um meio à medida da compreensão da criança, que a mobiliza para a acção) e que esse ambiente deveria ser purificado de factores indesejáveis que exercessem influência perniciosa sobre os hábitos e atitudes mentais a desenvolver (ambientes livres de *galhos secos do passado*, ou de conhecimentos não mobilizáveis na experiência presente e de aspectos desvantajosos do ambiente comum). Dewey esclarece a ideia dizendo que a selecção de conteúdos e a orientação da acção dependem do valor das experiências que os encarnam. O valor da experiência baseia-se em dois princípios: o princípio da *continuidade* e o princípio da *interacção*. De acordo com Pinazza (2007), o princípio da *continuidade* é explicado por Dewey pelo conceito de hábito intelectual, algo que não sendo rotineiro se traduz pelos dados que as experiências proporcionam às pessoas e de que elas podem lançar mão a

⁴⁰ De acordo com Barros (2003) podemos encontrar ideias oriundas do pensamento de Dewey em Portugal, na conceptualização das práticas educativas do Movimento da Escola Moderna, do modelo High Scope e haverá certamente educadores que se orientam pelos princípios que defendeu. Porém, consideramos que não podemos falar numa permeabilização do sistema.

qualquer momento, ou seja experiências que possam ter desdobramentos futuros; o princípio da *interacção* diz respeito à concepção de situações, criação de ambientes, que favoreçam a interacção com objectos e outras pessoas, favorecendo na criança a construção, a criação e a investigação activa.

Abstractamente não é difícil concordar com Dewey, mas como delimitar quais as experiências que podem ter desdobramentos futuros? Evidentemente que não deve caber à escola o papel de ampliar qualitativamente experiências que se desaprovam. A questão reside em perspectivar como realizar o ideal democrático, que saberes o podem apoiar.

Um outro aspecto que nos leva a questionar a transposição para a actualidade da proposta de Dewey de forma linear prende-se com a materialização dos interesses das crianças, já que eles têm, segundo o autor, uma génese não apenas individual mas social. Na era da sociedade da informação há que repensar o que são as experiências das crianças em meio social, se ainda faz sentido pensar na divisão entre trabalho manual e intelectual e entre técnica e cultura da mesma forma que na primeira metade do século XX. Tal como Dewey se deparou no seu tempo com mudanças sociais profundas que alteraram a relação das crianças com a sociedade, nós temos assistido a mudanças igualmente significativas nessa relação.

Como o próprio Dewey (2007) escreve, a industrialização trouxe a escolarização (no sentido de institucionalização) das crianças e o seu afastamento da vida dos adultos e da aprendizagem social por participação. Hoje persiste a escolarização, mas as crianças possuem outros meios para olhar o mundo que as rodeia. Continuando a olhar para o mundo enquanto crianças, olham para coisas diferentes e de modos diferentes. O mundo social mudou nas sociedades ocidentais e as relações entre adultos e crianças também. Um século de desenvolvimento de ciência e tecnologias sobre as crianças e a infância produziram mudanças significativas na forma como genericamente os adultos se relacionam com elas, no cuidado e na educação, levou ao desenvolvimento de actividades económicas que lhes fornecem bens e serviços e que de algum modo dependem delas⁴¹, levou também as crianças a pensarem-se de modo diferente.

De acordo com Aronowitz (2005), a evolução faz com que seja necessário compreender que culturas aproximam e afastam hoje as crianças da escola e qual o papel da escolarização na

⁴¹ Apesar da generalização não se desconsidera o facto de não podermos falar de infância ou criança no singular. Apenas se pretende indicar uma tendência nas sociedades ocidentais.

formação das crianças, ou seja, reinterpretar os contributos de Dewey sem esquecer a realidade das crianças hoje e a direcção das políticas educativas.⁴²

A grande preocupação a que assistimos hoje no nosso país com o sucesso escolar (legítima, do nosso ponto de vista) e o entendimento da educação pré-escolar como parte de um projecto de luta contra esse insucesso pode, ao invés de levar a uma reinterpretação do que poderão ser as experiências das crianças, negar o próprio princípio de *reconstrução da experiência*, levando a conformar os currículos a actividades essencialmente preparatórias para um sucesso escolar em função de uma escola que se rege por valores economicistas.

Mas há outras vias e possibilidades de tratar o legado de Dewey. Inspirando-nos em Ozmon & Craver (2004) diríamos que há actualmente um ressurgimento da ideia de Dewey de que os conteúdos devem possibilitar a *reconstrução da experiência*, partindo “*das identidades pessoais e concretas, histórias e experiências comuns dos estudantes para os mais abstractos significados da cultura, história e política, e não de maneira inversa*”(p.352). Porém, no posicionamento pós-moderno há uma rejeição da elegibilidade dos conteúdos em função de uma superioridade, quer essa superioridade seja determinada cultural ou cientificamente. A experiência dos alunos não é apenas um meio para explorar conteúdos ratificados socialmente pelo acordo e projecto comuns, já que todo o material cultural é digno de ser estudado. A função da escola é ajudar as crianças a analisar o material cultural e interpretar os seus aspectos positivos e negativos, admitindo diferenças e singularidades.

Nesta perspectiva não é suficiente identificar actividades típicas das crianças e levá-las para dentro do espaço escolar envolvendo simultaneamente as crianças em propostas alicerçadas no meio social que possam gerar experiências válidas segundo a perspectiva social do adulto. Primeiro, porque sobre essas actividades típicas estamos habituados a tomar a sua estrutura pelo conteúdo, falta-nos olhar para elas como actividades culturais com linguagens e conteúdos próprios e compreender que outras experiências são válidas para as crianças. Segundo, porque sobre o meio social que as crianças conhecem há que considerar que a *escolarização* a que são submetidas desde bebés nas sociedades ocidentais (Rogoff, 2005) e a falta de contacto directo com as pessoas e as actividades que estas desenvolvem para além das actividades confinadas ao espaço doméstico, leva-as a um conhecimento desenraizado dos

⁴² No que toca à política educativas americana, Aronowitz (2005) afirma que o pensamento educativo actual renunciou ao programa de Dewey de *reconstrução da experiência* e a política educativa mudou a rota no sentido de delinear, até o jardim de infância, como espaço de preparação académica e vocacional. É suposto que a criança cresça para se tornar um membro da sociedade produtivo, o que significa pronto a trabalhar, há que esquecer todas as outras formas e espaços de aprendizagem, que desviem deste objectivo, tudo deve contribuir para o objectivo de um futuro produtivo.

fenómenos sociais e físicos. As imagens, os sons, as palavras que se reportam aos fenómenos surgem sem odor, a duas dimensões no écran da televisão e do computador, vivem nos espaços dos livros e do material didáctico, ocupam as falas de adultos, mas raramente os seus gestos e acções, possuem pouca relação com a resolução de problemas práticos que as envolvam. Porém, formam ideias nas mentes das crianças, abarcam bastante conhecimento e levantam questões para as quais as crianças procuram na sua imaginação respostas.

Dewey pensou que a escola seria capaz de resgatar a criança como participante se levasse o espaço social para dentro da escola, imprimindo desta forma a possibilidade de acontecer aprendizagem com um sentido social. Que espaço social pode ser hoje levado para dentro da escola?

Continuamos a acreditar que as crianças necessitam ser resgatadas na escola como participantes, como pertencentes a uma comunidade inter-geracional (local e global), mas precisamos explorar novas formas de as resgatar.

2.3 Os interesses e necessidades das crianças na voz de dois psicólogos do desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vygotsky

A nossa escolha recai sobre autores do desenvolvimento cognitivo e não sobre os autores das denominadas teorias psicodinâmicas, porque é aos primeiros que devemos a ideia de criança activa na construção de conhecimento. Estes autores estão na base da classificação dos modelos curriculares como interaccionistas e construtivistas em oposição aos modelos transmissivos (Oliveira-Formosinho, 2007).

Apesar de apresentarmos dois autores quer foram contemporâneos – Piaget e Vygotsky - não significa que consideremos que os dois tiveram e têm influência semelhante nas metodologias activas. Piaget é o autor que historicamente está na base de muita da teoria normativa, Vygotsky terá tido uma influência muito mais tardia. A primeira tradução da obra deste último autor para inglês surge já na segunda metade do século XX. Assim, ao considerarmos Vygotsky um autor histórico estamos essencialmente a atender ao critério da contemporaneidade com Piaget.

Parece-nos importante fazer uma leitura simultânea dos dois autores para compreender semelhanças e diferenças, porque muitas vezes as ideias de ambos são apresentadas como estando em continuidade: considera-se Piaget o primeiro construtivista⁴³ e Vygotsky como

⁴³ De acordo com Fosnot (1999) o construtivismo é não-positivista, opõe-se ao behaviorismo e ao maturacionismo. Ao nível da aprendizagem não se foca nos comportamentos e nas aptidões, mas nos conceitos e

continuidade a que se acresce a dimensão social do desenvolvimento. Podendo haver fundamento para esta interpretação, uma abordagem deste tipo parece-nos pouco respeitadora das ideias originais dos autores.

2.3.1 Piaget (1896 – 1980)

Piaget era suíço, teve uma formação inicial em biologia, filosofia e zoologia, mais tarde estudou psicologia, esteve ligado ao longo da sua vida profissionalmente ao ensino universitário e à investigação.

Ainda hoje Piaget é o autor de referência em muito do que se fez e faz em educação no que toca às pedagogias activas. A transposição das suas ideias para a educação deve-se a outros autores, nomeadamente a Kamii & DeVries, embora o próprio Piaget tenha escrito sobre pedagogia.

Como escreve Kamii (1996) a influência da biologia em Piaget levou-o a partir do pressuposto que há uma lei que se aplica a todo o ser vivo: *o princípio da adaptação ao meio*, o mesmo princípio que encontramos em Claparède. Segundo Piaget pode chamar-se aos mecanismos de adaptação instintos, reflexos, ou inteligência, com a certeza porém de que se fala de adaptação. Nos animais superiores a presença de órgãos sensoriais diferenciados faz com que as suas possibilidades de adaptação sejam maiores, a maior diferenciação destes órgãos possibilita um maior controle sobre o meio no processo de suprir necessidades biológicas. Nos animais superiores surge a capacidade de agir por sua própria iniciativa (inteligência e afectividade), mais do que reagir.

Os autores que consideram Piaget o primeiro construtivista baseiam-se na ideia central da teoria do autor de que o conhecimento humano se constrói a partir da adaptação de um organismo complexo a um meio também complexo.

“O sujeito actua sobre o ambiente modificando-o e simultaneamente é modificado pela informação que provém do ambiente. Tal facto pressupõe um sistema cognitivo activo, pois o sujeito selecciona e interpreta activamente a informação procedente do meio para construir o seu próprio conhecimento” (Vieira & Lino, 2007, p. 214).

Desta afirmação decorre a consideração de que a criança é um sujeito activo no processo de construção de conhecimento. A criança está capacitada geneticamente para agir sobre o meio no processo de adaptação. O processo de desenvolvimento traduz o processo de adaptação.

na compreensão aprofundada. O desenvolvimento não decorre da maturação, mas de construções e reorganização activa por parte da criança. A autora inclui entre os autores construtivistas Piaget (últimos trabalhos), Vygotsky, Bruner, Gardner e Goodman.

Tal como acontece com o desenvolvimento do corpo, também o desenvolvimento cognitivo pode ser concebido como evoluindo em direcção a uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. Porém, a forma de equilíbrio do corpo é mais estática do que a da vida mental.

“(...)o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável ao levantamento de um vasto edifício que, a cada acréscimo, se torna mais sólido, ou à montagem de um mecanismo subtil, cujas fases de gradual ajustamento levariam a uma elasticidade e mobilidade das peças tanto maiores quanto maior o seu equilíbrio (...) as funções superiores da inteligência e da afectividade tendem para um equilíbrio móvel e tanto mais estável quanto mais móvel” (Piaget, 1978, p.15).

O desenvolvimento mental processa-se pela integração de estruturas sucessivas, em que cada uma conduz à construção das seguintes, o que permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios (Piaget & Inhelder, p.135). Os estádios obedecem a três critérios que permitem caracterizá-los: 1) há uma ordem constante de sucessão, podendo existir diferenças cronológicas individuais (inteligência do sujeito e influências do meio); 2) os estádios são caracterizados por uma estrutura conjunta que está presente nas diferentes áreas de desenvolvimento (cognição, afectividade, desenvolvimento moral e social); 3) as estruturas de conjunto são integrativas, determinam a qualidade das estruturas subordinadas e preparam as seguintes.

Decorre da concepção de desenvolvimento cognitivo de Piaget que se considere que a vida afectiva e relações sociais obedeçam à mesma lei da estabilização gradual ao longo do processo de desenvolvimento e que, para compreender necessidades e interesses na criança, não possa considerar-se separadamente nenhum dos aspectos.

O afecto é uma chave importante na compreensão do interesse, sem afecto não haveria interesse, mas não é ao afecto que devemos atribuir a função de desenvolvimento das estruturas cognitivas. Na relação entre afectividade e inteligência, Piaget (1977) considera duas visões possíveis: 1) os estudos de influência psicanalítica, que afirmam que a estrutura cognitiva depende das relações afectivas da criança com o objecto-mãe (o envolvimento na situação com a pessoa), ou a concepção de Wallon que diz que a emoção é a fonte do conhecimento, chegando a interferir com a percepção; 2) o estudo de Spitz que mostra a influência da afectividade no desenvolvimento.

Optando pela segunda visão, e rejeitando a primeira, Piaget refere que considera que o afecto é responsável por erros, ou desvios momentâneos, mas não é responsável pela formação das

estruturas cognitivas. As funções cognitivas e a afectividade funcionam paralelamente. As acções nunca são puramente intelectuais, nem puramente afectivas.

“Há apenas espíritos que se interessam mais pelas pessoas do que pelas coisas ou pelas abstrações, e outros o inverso (...) ambos empregam necessariamente ao mesmo tempo a sua inteligência e a sua afectividade” (Piaget, 1977, p. 52).

De acordo com o autor, comparando a criança ao adulto percebemos como ela é simultaneamente semelhante e diferente: semelhante porque *“sabe o que deseja e age como nós em função de interesses precisos”* (Piaget, 1978, p.13); diferente porque joga/brinca e raciocina de forma diferente.

Considerando os móveis gerais da conduta e do pensamento, verifica-se que em todas as idades existem funcionamentos constantes, já que em todas elas a acção pressupõe sempre *“um interesse que a desencadeia, quer se trate de uma necessidade psicológica, afectiva, ou intelectual”* (idem) e em todas elas a inteligência tenta compreender ou explicar. Porém, os interesses em cada idade estão intimamente relacionados com as formas de compreender e explicar (estruturas variáveis, estádios de desenvolvimento) e variam consideravelmente ao longo da vida.

Tal como Claparède, Piaget considera que os mecanismos funcionais comuns a todos os estádios correspondem à *lei da necessidade*, já que qualquer acção responde a uma necessidade que é sempre a manifestação de um qualquer desequilíbrio.

“Tal como o adulto, a criança não executa acto algum, exterior, ou até completamente interior, senão movida por um móbil e esse móbil traduz-se sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, um interesse, uma pergunta, etc.)” (Piaget, 1978, p.15).

A necessidade seja do foro fisiológico, cognitivo, afectivo ou social gera um desequilíbrio que a criança procura suprir com a realização da acção que a satisfaça. Mas há que considerar que esta lei funcional não explica o conteúdo, ou a estrutura das diferentes necessidades e interesses. Para podermos compreender os conteúdos temos de compreender o que caracteriza cada estágio de desenvolvimento.

“Os interesses de uma criança dependem assim, em cada instante, do conjunto de noções que adquiriu e das suas disposições afectivas” (Piaget, 1978, p. 17).

Da teoria de Piaget infere-se que conhecendo o que caracteriza cada estágio de desenvolvimento conseguimos antecipar, de forma geral os interesses das crianças, saber quais os objectos, situações, actividades, que poderão fazer emergir necessidades, gerar o desequilíbrio e consequentemente o interesse. As variações entre sujeitos dependem das disposições afectivas. A afectividade podendo gerar diferenças individuais no conteúdo dos

interesses, não deixa de estar relacionada do ponto de vista evolutivo com o desenvolvimento cognitivo. A afectividade determina o interesse capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e é simultaneamente condicionada pelas estruturas do desenvolvimento cognitivo.

Piaget defende que desde o início de vida psíquica da criança o interesse tem um papel fundamental. Concordando com Claparède considera que o interesse apresenta dois aspectos complementares: é um regulador de energia, o que possibilita aumentar o rendimento da pessoa; corresponde a um sistema de valores que se diferenciam no decorrer do desenvolvimento mental. Os valores estão por seu turno relacionados com sentimentos de auto-valorização/desvalorização da actividade da criança, o que condiciona as actividades futuras. São também estes valores que geram os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa.

“Regra geral haverá simpatia pelas pessoas que correspondem aos interesses do sujeito”⁴⁴ (...) A simpatia supõe, assim, por um lado, uma valorização mútua e, por outro lado, uma escala comum de valores que permita as trocas” (Piaget, 1978, p. 55).

Esta ideia está igualmente expressa no pensamento de Decroly quando afirma que os interesses possibilitam compreender a associação entre crianças.

Uma última nota relativamente ao pensamento de Piaget quanto a necessidades e interesses na criança prende-se com a importância do brincar em idade pré-escolar, uma das ideias que normalmente se associam à escola activa e que é muito valorizada por autores como Decroly e Claparède. O ponto de partida da interpretação da teoria de Piaget sobre o jogo assenta no seguinte pressuposto:

“O jogo tem uma função biológica, no sentido de que todos os órgãos, todas as capacidades têm necessidade de ser exercitados para que não atrofiem. Os animais mais evoluídos têm, pois, uma necessidade biológica de exercer a sua capacidade de agir, por sua própria iniciativa” (Kamii, 1996, p. 27).

Para Piaget a forma como a criança joga/brinca decorre das estruturas cognitivas que possui. De acordo com este pressuposto divide o brincar em *brincar prático* que inclui o brincar sensório-motor e as primeiras explorações dos 6 meses aos 2 anos, o *brincar simbólico* que abrange o faz-de-conta, o brincar de fantasia e sócio-dramático típicos da criança em idade pré-escolar, e finalmente os *jogos de regras*. Em concordância com a concepção que apresentámos de interesses em Piaget, brincar faz parte do desenvolvimento e

⁴⁴ Piaget distingue este sistema de valores de outro sistema de valores, também presente na criança em idade pré-escolar, que está na base do desenvolvimento moral. Este último tem a ver com o respeito e afeição reservado àqueles que a criança considera superiores a ela (adultos, crianças mais velhas) e levam à obediência (heteronomia).

consequentemente consubstancia-se em interesses por determinadas formas de actividade, ou formas de brincar.

Esta classificação de Piaget merece actualmente, de acordo com Smith (2006), algumas críticas pelo facto de deixar de fora formas de brincar que envolvem musculatura ampla, *brincar de actividade física*, assim como o *brincar turbulento*, para além do *brincar construtivo*. A constatação de que o interesse por determinadas formas de brincar em muitas crianças em idade pré-escolar não são considerados e valorizados pelos educadores merece-nos uma primeira reflexão sobre as limitações pedagógicas de olhar as necessidades e interesses das crianças à luz da teoria do desenvolvimento de Piaget.

Retomando Piaget, o autor considera que a importância educativa do brincar *simbólico* reside no direccionamento da criança para a actividade construtiva do trabalho, pelo facto das brincadeiras das crianças se transformarem progressivamente em construções que se aproximam de trabalho:

“Uma criança que (...) finge que um pedaço de madeira é um barco poderá, mais adiante, fazer uma réplica de um barco” (Piaget, in DeVries, 2004, p. 24).

Porém, Piaget não atribui ao brincar um valor relevante na aprendizagem, ao contrário de autores também denominados de construtivistas. Para Piaget o brincar significa adaptação do mundo às estruturas existentes, não provoca alterações nessas estruturas. No brincar interferem interesses afectivos e cognitivos, quando a criança brinca assimila o real ao eu e aos seus interesses (Piaget & Inhelder, 1993).

Num livro da autoria de DeVries, Zan, *et al.* (2002), os autores dedicam-se pouco a explicitar o papel dos interesses na educação construtivista⁴⁵. Segundo as suas palavras na educação construtivista confluem influências de Piaget (essencialmente), mas também de Vygotsky, Dewey, Rogoff, entre outros. Sobre os interesses referem a sua importância no desenvolvimento citando Piaget e a sua concepção de interesse como *combustível do processo construtivo* e, citando Dewey consideram a importância da identificação total com o que a criança está a fazer. Num outro momento, os autores do livro consideram que um dos princípios da educação construtivista é a *atração dos interesses das crianças* e descrevem uma série de procedimentos a serem seguidos pelos educadores:

⁴⁵ Não existe acordo entre os autores sobre o que entender por educação construtivista. Para alguns autores Piaget não é construtivista, quando muito pode-se considerar a sua obra mais tardia uma influência para a educação construtivista.

- Observar o que as crianças fazem espontaneamente - estar atento às questões das crianças, quase sempre perceptíveis através do seu comportamento e não tanto pela linguagem (questões a que desejam dar uma resposta);
- Propor actividades instigantes - apresentar materiais e deixar que as crianças decidam sobre o seu uso, ou perguntar o que desejam fazer;
- Pedir às crianças que colaborem com ideias do que realmente querem aprender;
- Dar amplas oportunidades às crianças para fazerem as suas escolhas.

Considerando o conjunto de procedimentos apontados e embora discordemos do desinvestimento feito na produção verbal das crianças na observação, parece-nos que os autores vão além de Piaget embora o apontem como influência central. Os procedimentos apresentados extravasam a concepção de Piaget, têm presente o desejo de considerar a criança participante do seu projecto educativo, o que não é exactamente o mesmo que considerá-la activa no processo de desenvolvimento. Participar do projecto educativo implica considerar a possibilidade de algum grau de autonomia relativamente aos valores (socialmente entendidos) pelos quais a criança se orienta e não apenas dar livre curso a interesses/tendências individuais decorrentes de necessidades determinadas biologicamente. As crianças enquanto seres sociais possuem ideias sobre a sua missão como alunos e criam expectativas sobre o que se espera delas, devem poder dar conta dessa sua interpretação, desse projecto pessoal, fundado numa identidade que vão construindo na relação entre interioridade e exterioridade. Por outro lado, pedir às crianças para colaborarem com ideias sobre o que querem aprender indica uma intenção de simetria ao nível das relações entre adultos e crianças.

Piaget, mesmo nas suas últimas obras, caracteriza a criança em idade pré-escolar (pré-operatória) como possuindo uma *moral heterónoma*. Uma moral que sendo caracterizada “*pelo respeito unilateral, se bem que fonte do sentimento do dever, engendra na criança pequena uma moral da obediência (...) que se atenuará em seguida para dar lugar, pelo menos parcialmente, à autonomia própria do respeito mútuo*” (Piaget & Inhelder, 1993, p. 111).

São as relações entre pares e a evolução dos processos operatórios (estádio seguinte) que permitem à criança a relações morais novas, fundadas no respeito mútuo. Pelo exposto, parece claro que as crianças no início do período pré-operatório não têm possibilidade de usufruir de medidas que visam apelar à capacidade de decisão e julgamento de forma verdadeiramente cooperada com o adulto, ou mesmo com outros pares. Mas, na óptica dos defensores da perspectiva piagetiana em educação, isso não significa que não se desenvolvam práticas alicerçadas nos princípios da cooperação, já que a possibilidade da criança exercitar formas de

cooperar com os pares poderá promover o seu desenvolvimento (Vieira & Lino, 2007). O próprio Piaget (2006) propôs que a escola activa fizesse uso das formas de vida social das crianças (essencialmente visíveis no jogo), já que a autonomia só poderia ser conquistada baseada na vida social das próprias crianças, uma vida social em que as crianças desenvolvem capacidade de submissão a regras, capacidade de cooperação e sentimentos de justiça.

De qualquer modo, observações como esta relativamente à autonomia e outros aspectos da teoria de Piaget têm provocado críticas, baseadas nalguma evidência que contradiz, ou pelo menos questiona a formulação da teoria piagetiana.

Lourenço (1994) sintetiza as principais críticas a Piaget:

“ Subestima a competência das crianças; Estabelece normas de idade desmentidas pelos factos; Caracteriza negativamente o desenvolvimento; É uma teoria de pura competência; Minimiza os factores sociais; Prevê sincronia desmentida pelos factos; Descreve, mas não explica; É paradoxal ao explicar o pensamento pela linguagem; Faz parar o desenvolvimento na adolescência; Apela para modelos lógicos inapropriados” (op.cit., p.15).

No que toca à *subestima das competências das crianças* Lourenço enumera e descreve uma grande quantidade de investigações, realizadas a partir dos anos 70 do século precedente, que afirmam que as crianças dão respostas nos testes que seriam apenas previsíveis em crianças de nível etário superior. Argumentando a favor de Piaget, embora coloque a possibilidade de haver algum fundamento a favor dos críticos, o autor afirma que os estudos alteram a versão das provas e, conseqüentemente, não testam as mesmas coisas.

Quanto à crítica de estabelecer *normas de idade desmentidas pelos factos*, Lourenço refere uma má interpretação da teoria Piaget: a idade não é um critério de desenvolvimento (é a sequência que importa), Piaget apenas refere idades em que as estruturas que caracterizam os estádios podem surgir; evocam-se os críticos dizendo que Piaget estava errado, porque não provam alterações na sequência; enganam-se ao pensarem que Piaget estava sobretudo interessado na idade e não no que acontece.

Uma outra crítica que toca de forma concreta as questões pedagógicas é a suposta *minimização de factores sociais*:

“O sujeito epistémico, além do mais, não tem sexo, personalidade, classe social, nacionalidade, ou cultura” (Murra, in Lourenço, 1994, p. 83).

O sentido de todas as críticas, relativamente a este último ponto, aponta para o facto de Piaget minimizar a influência dos factores sociais, históricos e interpessoais na construção do conhecimento. A este propósito Lourenço não apresenta uma argumentação que abale as

críticas, refuta-as com base nas más interpretações da teoria de Piaget, incluindo Vygotsky entre os maus intérpretes. Segundo o autor, Piaget estava interessado em explicar a sequência e não a cronologia do aparecimento das estruturas e a maior parte das críticas (vindas dos ambientalistas) escondem-se atrás da ideia de que a idade de aparecimento dessas estruturas não corresponde às descritas por Piaget, em todos os sujeitos e em culturas diferentes. Lourenço considera que são prova dessa má interpretação: o facto de Piaget ter considerado ser condição necessária da passagem do pensamento egocêntrico ao socializado a interacção social, sobretudo entre crianças; o facto de Piaget não estar interessado em desenvolver uma teoria da socialização e por isso se ter fixado a sua atenção na compreensão da evolução do pensamento em geral; o facto de Piaget ter colocado a hipótese, nas suas obras finais, que uma cultura distinta como a chinesa pudesse ter uma psicogénese distinta da nossa; o facto de ser possível ultrapassar a lacuna da teoria de Piaget sem alteração de nenhuma das premissas básicas. Ou seja, para Lourenço (1994) terá faltado na teoria de Piaget *“integração em um único modelo das componentes comunicativa e operativa”* (p. 92).

Independentemente das discussões de foro científico em torno da teoria de Piaget, o que importa do ponto de vista da pedagogia é perceber como as suas ideias foram, ou são apropriadas em educação. De acordo com Sutherland (1996) os educadores de infância foram os melhores receptores da mensagem piagetiana. Essa mensagem possibilitou desenvolver práticas em continuidade com as teses românticas no que toca ao aprender agindo livremente sobre o ambiente e veio dar à educação pré-escolar um conteúdo e uma função que até aí ela não possuía. A partir da sua ideia de estádios e estruturas que os caracterizam, a educação pré-escolar passou a ser vista como possuindo um papel importante no percurso educativo, na medida em que prepara a etapa seguinte, não porque acrescente mais crescimento ao já existente, como diria Dewey, mas porque exercita as estruturas necessárias para a fase seguinte (preparação para o futuro escolar):

Fosnot (1999) por seu turno, considera que inicialmente a teoria de Piaget foi compreendida nos currículos em educação de infância como continuidade das teses maturacionistas. Nesta acepção o educador deve adequar o ambiente às necessidades de desenvolvimento das crianças (características dos estádios em que se encontram) e as crianças são avaliadas em função dos marcos de desenvolvimento.

De acordo com as interpretações sobre a aplicação da teoria de Piaget à educação pré-escolar de Sutherland e Fosnot, o que pode verificar-se é que a apropriação é feita de acordo com a concepção de criança que não se confina aos princípios da teoria e remete para o que se

perspectiva como função social da educação pré-escolar. A mesma teoria serve para justificar a tese pedocêntrica, em continuidade com o pensamento romântico e para justificar a tese de preparação para o futuro escolar. De qualquer modo, as necessidades e interesses das crianças são sempre perspectivados em função das características desenvolvimentais. Para uns será necessário criar o ambiente para que as estruturas surjam e se exercitem espontaneamente em contacto com objectos e situações, para outros será necessário criar o ambiente de forma a controlar o exercício das estruturas necessárias à etapa seguinte.

De acordo com Roldão (1994, 1999) a influência da teoria de Piaget⁴⁶ nos currículos em educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico terá ajudado a consolidar a crença de *criança-pensador concreto* que se encontrava presente nos currículos que tínhamos em Portugal na altura do seu estudo e que está presente em muitos dos defensores da escola activa:

- O enfoque no real e na realidade próxima;
- A lógica do alargamento progressivo (*expanding horizons curriculum*);
- A orientação empirista – observação directa e exploração no meio próximo;
- Pragmatismo – ligação da aprendizagem à vida prática;
- São dimensões ausentes a imaginação e afectividade, a abstracção e o desconhecido, o diferente e o distante.

Atevemo-nos a fazer referência à nossa prática como supervisores na formação de educadores para afirmar que as mudanças nos currículos (currículo em acção) não se afiguram substanciais ainda hoje. Quando analisamos as propostas curriculares de educadores e futuros educadores o paradigma da *criança pensador-concreto* continua bem presente, nomeadamente através da grande preocupação com o enfoque no real e na realidade próxima e a orientação empirista.

Ainda segundo Roldão (idem), ao contrário dos pressupostos presentes nos currículos, a realidade observável permite verificar que as crianças são atraídas devido ao envolvimento afectivo que as situações geram; que os conceitos abstractos parecem ajudar a organizar o conhecimento da experiência concreta; que possuem atracção pela descoberta do diferente, do distante, do exótico; que são tocadas pelo papel que os indivíduos possam desempenhar e pela relação com experiências vividas e personalizadas.

Kamii (1996) afirma que Piaget evitou falar de conteúdos a incluir nos currículos porque as suas experiências demonstram como as crianças se desenvolvem simplesmente, pela vida. As

⁴⁶ E segundo a autora, também a obra inicial de Bruner.

actividades do quotidiano possuem o conteúdo necessário ao desenvolvimento da inteligência pré-operatória (conhecimento físico, matemático e social).

Porém, a leitura do livro *Psicologia e Pedagogia* (Piaget, 2006)⁴⁷, permite dar conta que as leituras pedagógicas da sua teoria não são tão objectivas como poderão parecer, nem devem limitar-se a uma aplicação dos princípios que a constituem. No texto mais recente incluído no livro, o próprio Piaget apresenta claramente algumas ideias sobre as metodologias de ensino que aqui e acolá surpreendem, nomeadamente no que toca ao princípio do interesse em educação.

Nessa obra, Piaget fala das metodologias desenvolvidas a partir de 1935 nos países da Europa de Leste, criticando as de influência pavloviana e enaltecendo os trabalhos baseados na *Teoria da Actividade* (equipa de Luria, Leontiev e Vygotsky), a qual, nas palavras do autor, visa compreender a relação entre biológico e social e dá lugar a experiências educativas interessantes, partindo da actividade livre da criança, promovendo a pesquisa activa dos alunos e fazendo “*felizes combinações entre trabalho individual e trabalho em grupo*” (op.cit, p. 74). Sobre as metodologias activas considera que estão reunidas condições para que sejam bem aceites, mas constata a lentidão da sua implementação:

- Compreendeu-se que uma escola activa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais, percebendo-se que crianças pequenas precisam de manipulação de objectos e experiências com materiais, mas noutros níveis a actividade pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstracção mais avançada e de manipulações verbais;
- Aceitou-se que “*o interesse não exclui de forma alguma o esforço*” (Piaget, 2006, p.75). Os métodos activos devem por isso combinar trabalho individual e trabalho por equipas, promover uma educação de auto-disciplina e de livre esforço. Interpretamos nesta ideia de Piaget que o princípio do interesse tal como o autor o descreveu (motor da acção da criança no processo de desenvolvimento) é insuficiente para orientar o educador sobre o que fazer e como fazer. O ensino não pode ser apenas resposta a necessidades individuais, devendo procurar adequar-se ao princípio da aprendizagem activa, percebendo como colocar o sujeito em situação de acção, tenha ela uma expressão física, ou signifique processos de reelaboração interior;
- Não se avançou entre 1935 e 1965 grandemente nas pedagogias activas, pelo facto de ser algo mais difícil de concretizar, ao exigir do educador maior esforço e intervenção, obrigando-o a formas de fazer que não correspondem à tendência natural no adulto e,

⁴⁷ Este livro compila dois escritos de Piaget, um datado de 1935 e outro de 1965

além disso, falta aos educadores formação necessária em psicologia da criança e matemática e física contemporâneas (Piaget, 2006).

Finalmente sobre as metodologias intuitivas⁴⁸ Piaget refere a confusão que existe entre estas e as pedagogias activas. Confusão que, mais uma vez, considera poder justificar-se pela falta de formação dos educadores em psicologia da criança, o que os leva a partir de dois pressupostos errados: “*pensar que toda a actividade do sujeito, ou da criança se reduz a acções concretas, o que é verdadeiro para os graus elementares, não o sendo, entretanto, para os níveis superiores (...) crer que uma actividade que incida sobre os objectos se reduza a um processo figurativo*” (op. cit, p.75).

Piaget dá como exemplo destas metodologias o recurso a meios audiovisuais e diz que “(...) *uma pedagogia fundada na imagem, ainda quando enriquecida pelo dinamismo aparente do filme, permanece inadequada para a formação do construtivismo operativo, porque a inteligência não se reduz às imagens de um filme*” (Piaget, 2006. p. 78).

A observação de Piaget às metodologias intuitivas reporta-nos ao que temos vindo a dizer nesta visita histórica a propósito das alterações sociais e da diversificação de formas que as crianças hoje possuem de conhecer. Parece-nos que a questão não reside na utilidade dos media em educação, mas na impossibilidade de não os considerar enquanto agentes socializadores, ou como diria Sarmento (2005) de não os considerar parte da cultura produzida por adultos para as crianças. Actualmente, nas sociedades ocidentais, as crianças fazem uso dos media e, de acordo com resultados de investigação, parecem ser parte activa na relação com eles. Pinto (2000) num estudo que aborda a questão da televisão na vida das crianças refere três abordagens investigativas que questionam o entendimento de Piaget sobre a ausência de actividade do sujeito e a importância que os media têm para as crianças na construção de conhecimento:

- A psicologia construtivista/cognitivista que considera o papel activo e competente da criança na atribuição de sentido a partir do que assiste na televisão, questionando a ideia que atravessa muito do pensamento histórico da escola activa, reforçada pela teoria de Piaget, de que o conhecimento na infância se constrói através da progressão concreto-abstracto, próximo-distante ;
- A fenomenologia que sugere que a criança encontra nas mensagens televisivas elementos de grande utilidade, ao possibilitar atribuir significado às situações específicas em que vive, o que reforça a ideia já expressa pela proposta

⁴⁸ Influenciadas pela Psicologia da Forma.

construtivista/cognitivista de que há um movimento circular entre o próximo-distante que enriquece a experiência da criança;

- A perspectiva dos usos e gratificações que estuda os motivos que levam as crianças a preferirem determinado tipo de conteúdos, nomeadamente compreendendo em que medida a televisão responde a necessidades e as cria, que nas suas evoluções mais recentes tende a mostrar a impossibilidade de identificar motivos universais encontrando factores individuais que interagem com factores sociais.

Uma segunda questão diz respeito à forma como Piaget entende as limitações dos media na construção de conhecimento que considera aproximarem-se do ensino transmissivo. Segundo Pinto, o que parece inegável é a diferença no estilo de ensino-aprendizagem que os media propõem e ao qual as crianças aderem:

“(...) onde a lógica da televisão mais se afasta da lógica escolar é no envolvimento emocional, na criação de imagens mentais, no carácter caleidoscópico do seu fluxo e na transformação que opera nas relações espaço-tempo (velocidade, instantaneidade, ubiquidade, proximidade)” (Pinto, 2002, p.333).

A questão dos media e a relação que as crianças têm com eles impele-nos a colocar a hipótese de que a criança possa ser activa através de processos que Piaget considerava transmissivos, que precisamos estar atentos às lógicas desses processos e ao que as crianças têm a dizer sobre eles.

2.3.2 Vygotsky (1896-1934)

Apesar de darmos o nome de Vygotsky a este ponto, seria mais rigoroso falar de *Escola Soviética*. Vygotsky desenvolveu os seus estudos fundamentais integrado numa equipa de investigadores em psicologia, formada por ele próprio, Leontiev e Luria. Porém, é essencialmente o seu legado que chega até nós pela importância dos seus escritos para a educação. Se há influência desta escola ao nível das concepções educativas devemos procurá-la em Vygotsky, mas o legado teórico devemos ir buscá-lo também a Leontiev e Luria. É o que faremos ao longo deste ponto, nomeadamente através dos contributos de Leontiev.

Vygotsky era russo, formou-se em literatura e em medicina. Conhecido pela sua teoria psicológica sobre o desenvolvimento cognitivo, escreveu também sobre questões pedagógicas, literatura e arte. A porta de entrada que o levou ao estudo dos aspectos psicológicos foi o seu interesse pela compreensão dos fenómenos artísticos.

As questões científicas em Vygostky não podem ser compreendidas desligadas de uma determinada visão social e política do mundo, sendo pelo menos necessário ler as suas propostas à luz das teses marxistas.

A ideia chave da teoria do desenvolvimento deste autor reside no pressuposto de que os aspectos biológicos se transformam pela interação com os contextos culturais e históricos onde as crianças estão inseridas.

“O organismo vai de encontro às experiências do meio munido da experiência que herdou. O meio como que achata com uma espécie de martelo e forja essa experiência deformando-a. O organismo luta pela auto-afirmação. O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem” (Vygotsky, 2001, p.71).

Vygotsky descreve a criança como um ser em desenvolvimento, cujo comportamento se forma, não devido à influência do meio e a ação sobre ele, mas em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam por sua vez a sua relação com o meio. O desenvolvimento não se processa de forma contínua, mas por saltos em certos entroncamentos, que provocam mudanças qualitativas. Mas nesta concepção não são legíveis estádios de desenvolvimento, mas períodos muito flexíveis no tempo, marcados pela evolução do organismo que determina o tipo de relação do indivíduo com o meio, nomeadamente o tipo de relações e a autonomia em meio social.

Outra ideia fundadora da teoria de Vygotsky assenta no pressuposto de que a cultura não está apenas presente no meio com que o homem interage, ela integra a inteligência humana como resultado dos processos históricos. O homem não herda a cultura, mas a possibilidade de se apropriar dela em meio social.

Leontiev (1977) descreve o desenvolvimento mental da criança como processo de assimilação da experiência do género humano. O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento dos animais, corresponde ao processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada pelo género humano no decurso da história social. Os animais possuem apenas dois tipos de experiência, a herdada e a individual adquirida durante a vida, o homem possui também a experiência histórico-cultural, que não coincide nem com a experiência da espécie, biologicamente herdada, nem com a experiência individual. As leis sociais levaram o homem a desenvolver *características mentais superiores*⁴⁹ que se transmitem de

⁴⁹ No decorrer do processo evolutivo, o homem desenvolveu um tipo de psiquismo superior comparativamente aos outros animais. O reflexo psíquico da realidade passou a ser um reflexo consciente, o que lhe permite

geração em geração, mas que não se consolidam hereditariamente, porque as mudanças históricas são rápidas, mudam de forma independente das fixações biológicas da experiência que são bastante mais lentas.

É a actividade produtiva do homem que possibilita a apropriação da experiência histórico-social e simultaneamente permite desenvolver as capacidades intelectuais formadas nessa experiência⁵⁰. A actividade no homem é, segundo Leontiev uma forma de relação com o mundo, ocorre num sistema de relações sociais e de vida social (Oliveira, 2000). Decorre desta concepção que o desenvolvimento não possa ser compreendido como um processo de adaptação de um organismo ao meio, a criança não se adapta ao meio físico e aos fenómenos que a circundam, antes *apropria-se deles* (Leontiev, 1977).

Para se apropriar a criança tem de realizar actividades adequadas ao conteúdo, no objecto ou no fenómeno dado. É neste processo, o qual possibilita chegar ao uso com precisão, ou à formação de acções motoras e mentais adequadas, que a mediação dos outros é importante.⁵¹ A criança sozinha em contacto com o meio não tem possibilidade de se apropriar da experiência histórico-cultural.

Para compreender de que actividades fala Leontiev é necessário ter presente a sua *Teoria da Actividade*. A actividade é a unidade central da vida do homem. São as necessidades que regulam a acção do homem (toda a actividade é motivada), mas é necessário ter em conta que essas necessidades têm de compreendidas no decorrer da história da humanidade. Ao longo do desenvolvimento histórico o homem produziu objectos e um meio social para satisfazer as suas necessidades, ou seja, desenvolveu actividades que geraram novas necessidades, que por sua vez geraram novas actividades, daí que não faça sentido falar de necessidades puramente biológicas⁵², ou em hierarquização de necessidades.

Para satisfazer uma necessidade é necessário encontrar um objecto (motivo):

“A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra uma determinação: deve por assim dizer, encontrar-se nele (...) o dito objecto torna-se objectivo da actividade, aquilo que o estimula” (Leontiev, 2000).

distinguir a realidade objectiva da sua representação subjectiva (consciência). A consciência possibilita ao homem compreender o mundo social e o mundo dos objectos pelo processo de análise.

⁵⁰ Nos animais as conquistas concretizam-se em mudanças na organização biológica do cérebro, no homem concretizam-se em objectos e ideias (Leontiev, 1977).

⁵¹ Encontramos nesta acepção parte da ideia descrita por Charlot sobre *a relação com o saber*.

⁵² A este propósito Leontiev afirma que dizer que as necessidades vitais são de primeira ordem para o ser humano, tal como para os animais, significa que o homem pode ser reduzido pela fome à condição de animal e não diz exactamente nada sobre a natureza das necessidades humanas.

Esta pequena incursão à *Teoria da Actividade* pareceu-nos necessária para esclarecer a demarcação entre a teoria sócio-histórica e a perspectiva de Claparède e Piaget a propósito de necessidades e interesses da criança. As necessidades não são simplesmente a manifestação do organismo que se adapta ao meio (desenvolve-se) e para isso busca activamente satisfazê-las, todas elas possuem uma natureza histórica e cultural. Não se corporizam simplesmente a partir de uma natureza que se exprime de forma articulada com a singularidade individual (orientação afectiva) na relação com o meio. As necessidades, mesmo as relacionadas com a sobrevivência, possuem no homem carácter histórico e cultural, foram criadas por ele, diferem de cultura para cultura e também de indivíduo para indivíduo.

Retomando Vygotsky, a sua perspectiva sobre necessidades e interesses na criança, necessita ser contextualizada a partir do exposto pela voz de Leontiev e pela sua própria concepção de desenvolvimento. Tendo como referência a síntese de Pimentel (2007) sobre a teoria vygotskyana do desenvolvimento humano chegamos às seguintes ideias fundadoras:

- O sistema mental é formado por funções elementares e superiores. As funções elementares são especialmente importantes no início da vida devido ao seu carácter inato e involuntário, correspondem a formas elementares de atenção, memória e percepção;
- Com o nascimento inicia-se o processo de desenvolvimento das funções superiores. O indivíduo internaliza⁵³ o conteúdo cultural do seu grupo social através da acção no e com o meio. Desenvolvem-se as formas voluntárias de atenção, percepção, memória, as funções pensamento abstracto generalizado e descontextualizado e ainda o comportamento intencional e auto-controlado.

Vygotsky explicita a lei fundamental do desenvolvimento da seguinte forma:

“Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, com funções interp-síquicas; a segunda nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (Vygotsky, 1977, p. 46).

⁵³ De acordo com a leitura da teoria de Vygotsky elaborada por Gaspar (2004) o processo de *internalização* define a transferência de uma função no plano social externo para o plano psicológico. Sendo a actividade externa concebida por Vygotsky como processos sociais semioticamente mediados. Porém, a *internalização* não pode ser entendida como transferência, ou cópia, de uma actividade externa para o plano interno, trata-se de um processo dinâmico fruto de negociações, discordâncias, acção partilhada, formulação de hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experiencia (Pimentel, 2007).

Esta afirmação descreve o desenvolvimento pelo processo de internalização, revela a importância dos contextos de actividade e conduz-nos simultaneamente à relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky questiona a concepção piagetiana, a qual, na sua perspectiva, erra ao partir de pressuposto que existe independência entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky a aprendizagem activa o desenvolvimento. A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas activa um grupo de processos de desenvolvimento dentro do âmbito de inter-relações com os outros, que posteriormente serão “*absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança*” (Vygotsky,1977, p. 47). A aprendizagem é o modo necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, formadas historicamente.

É através da relação que estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem que Vygotsky desenvolve a noção de *Zona de Desenvolvimento Próximo*⁵⁴, partindo da observação de que o nível de desenvolvimento efectivo de uma criança (o que é apreensível através dos testes⁵⁵) não possibilita determinar as suas possibilidades de aprendizagem. Na sua concepção o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, a qual cria a *Zona de Desenvolvimento Próximo*.

“*Com o auxílio da imitação na actividade colectiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível de tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível de tarefas que podem desenvolver-se com actividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança*” (Vygotsky,1977, p. 43).

Mas nem todas as aprendizagens activam o desenvolvimento, para que isso aconteça é necessário que estimulem processos internos de desenvolvimento. O brincar e a aprendizagem escolar possuem características que possibilitam essa activação. A situação lúdica, a qual se concretiza através de actividades que visam suprir necessidades que não podem ser supridas por outros meios, leva a criança a comportar-se, a agir e pensar de forma mais complexa do que demonstra noutras actividades (cria uma *Zona de Desenvolvimento Próximo*), o que faz delas actividades fundamentais para as crianças em idade pré-escolar por responder às suas necessidades e activar o seu desenvolvimento.

⁵⁴ A expressão russa *Zona Blizhaisnego Razvitiya* é também traduzida por *Zona de Desenvolvimento Proximal*, *Zona de Desenvolvimento Próximo* e *Zona(ou área) de Desenvolvimento Potencial*.

⁵⁵ Segundo Vygotsky (1977) os métodos de medição ao impossibilitarem o recurso a qualquer processo de imitação, perguntas-guia ou demonstração, consideram apenas o que a criança supera por si só.

Vygotsky considera que no brincar, na mentira, na fábula, a criança encontra uma fonte infinita de vivências. A fantasia abre uma série de novas portas para as nossas necessidades e aspirações. Sendo o jogo/brincar fantasia em acção, permite organizar o comportamento quotidiano da criança em formas que lhe possibilitam exercitar-se e desenvolver-se para o futuro.

A leitura que acabámos de fazer relativamente à teoria de Vygotsky é a mais repetida na literatura pedagógica, servindo de fundamento para o desenvolvimento de pedagogias onde o brincar é valorizado. Mas Vygotsky relacionou o jogo/brincar com a educação de forma bastante mais ampla, nomeadamente dizendo que ele é o melhor mecanismo de educação do instinto, a melhor forma de organização do comportamento emocional, a melhor forma de desenvolver a atenção na infância e, sendo os interesses das crianças marcados pela orientação para actividades lúdicas, é também um recurso educativo fundamental

No seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2001) desenvolve todo um conjunto de propostas pedagógicas que nos possibilita uma melhor compreensão da sua concepção de necessidades e interesses na criança que passamos a analisar.

Para o autor o instinto representa uma imensa força natural, a expressão e a voz das necessidades naturais do organismo, algo que surgiu no homem como forma de adaptação ao meio, mas que tem uma história bastante antiga e que é herdada pela criança. A educação deveria saber canalizar a força do instinto. Ou seja, considerando que os instintos são formas de adaptação a determinadas condições, eles só têm utilidade para essas condições, mudando as condições por influência da cultura, as manifestações instintivas têm de transformar-se, sendo essa a função da educação. Mas, ao invés de reprimir o instinto, a educação deveria elaborar formas de actividade instintiva que ajudassem a orientar a criança pela via de um desenvolvimento educacional com o máximo de utilidade.

Na criança a forma principal de manifestação do instinto é o interesse, a orientação especial do dispositivo psíquico da criança voltada para este ou aquele objecto. O interesse manifesto é a expressão verdadeira de que uma actividade coincide com necessidades, é um impulso para a acção no meio. O interesse dispõe o organismo para determinada actividade, disposição que é acompanhada de uma elevação geral da actividade vital e do sentimento de satisfação e isso é observável na mímica corporal:

“Quem escuta algo com interesse prende a respiração, aguça o ouvido na direcção do falante, não desvia deste a vista, suspende qualquer outro trabalho ou movimento.”(Vygotsky, 2001, p. 112).

A educação não deveria apenas alimentar os instintos naturais já que eles têm de ser orientados, passando dos interesses naturais para os interesses a serem difundidos. Ou seja, há interesses que são apenas um meio, uma forma de passagem para outros interesses e há interesses educados que correspondem à finalidade da educação, como o interesse por assuntos vitais, pela ciência, ou pelo trabalho. Organizar o ensino de acordo com os interesses das crianças nada tem a ver com seguir apenas os seus instintos naturais, ou cativá-las através de atractivos colaterais aos conteúdos⁵⁶, ou ainda, estimulá-las através de recompensas e punições.

O interesse infantil é também uma manifestação da atenção involuntária. A atenção infantil é quase exclusivamente orientada pelo interesse. Quando há desatenção é porque o interesse não coincide com a actividade proposta, mas isso não condena o educador a seguir cegamente o interesse. O educador deveria intervir activamente na orientação dos interesses, assim como influenciar todo o comportamento das crianças. Essa orientação passaria pela educação das atitudes. Uma forma de educar a atitude, gerando interesse, seria suscitar a *expectativa do novo*, criar expectativa relativamente à actividade que deseja introduzir.

“Para que o objecto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de actividade, senão continuará sem dar resultados. Inteiramente novo, ou totalmente velho continuará incapaz de nos interessar(...) para colocar esse objecto ou fenómeno em relações pessoais com o aluno, é necessário tornar o seu estudo em assunto pessoal do aluno, e então poderemos estar certos do êxito. Do interesse infantil para um novo interesse infantil: eis a regra (Vygotsky, 2001, p.115).

Finalmente, o interesse possui um *colorido emocional*, a orientação de alguém para algum objecto representa o impulso à actividade através desse objecto. Nos processos gerais de aprendizagem o interesse e o *colorido emocional* de determinado conteúdo provocam uma mais fácil apropriação e memorização por parte do sujeito, funcionam como um envolvimento interior que orienta todas as forças no sentido do estudo de um objecto, tem um carácter unificador e encaminhador nos processos de memória e compreensão e possibilitam uma melhor retenção. A emoção é essencialmente potenciadora das possibilidades que um determinado interesse pode representar como oportunidade de aprendizagem.

⁵⁶ O autor dá como exemplo de uma prática incorrecta de acordo com o princípio dos interesses, o caso de uma professora que para explicar o vulcão molhou um chumaço de algodão com enxofre e lhe pôs fogo num monte de areia que imitava uma cratera, suscitando desta forma o interesse pelo *fogo de artifício*, mas não pelo fenómeno físico dos vulcões (conteúdo que pretendia ensinar).

Há três ilações pedagógicas que Vygotsky retira da sua teoria no que respeita ao despertar e orientar dos interesses:

- A aprendizagem deve ser globalizante, os conteúdos devem relacionar-se entre si, girando em torno de um núcleo, garantindo a estimulação do interesse único – o interesse por alguma coisa canaliza as energias da pessoa;
- A repetição pura e simples deve ser evitada. Há que introduzir algo de novo, relacionando com o que já se conhece, de cada vez que se retorna à mesma situação, ou assunto. O objecto deve ser apresentado na totalidade de forma simplificada, para mais tarde se regressar a ele – as crianças não gostam de repetições, isso contraria o princípio psicológico do interesse pelo novo;
- Todo o sistema escolar deve ser construído em contiguidade imediata com a vida, começando com o que as crianças *conhecem e lhes estimule o interesse* (Vygotsky, 2001) e incentivando o alargamento – as crianças precisam perceber alguma relação com o que conhecem para poderem interessar-se.

Em Vygotsky os interesses não definem o conteúdo e o projecto da educação, apenas nos falam do método. O ser biológico em desenvolvimento manifesta-se, é impelido a agir através dos interesses e há que conhecer a progressão desses interesses para poder canalizá-los. Sendo o jogo/brincar entendido como uma actividade que corresponde com exactidão aos interesses da criança, há que compreender a sua progressão, intimamente relacionada com as possibilidades de acção sobre o meio e a natureza das relações.

Como se pode observar através da Tabela 5 não há uma referência às idades e aos tipos de actividade lúdica predominante, é apenas indicada uma progressão, embora seja fácil deduzir que nas crianças em idade pré-escolar os interesses e formas de actividade lúdica predominante se descrevem essencialmente na 2ª linha e menos na 3ª linha. No entanto, a leitura que apresentámos na tabela é incompleta, pode até evocar a leitura piagetiana sobre o jogo e não traduz o pensamento de Vygotsky sobre a importância do brincar e o seu valor em educação.

Para compreender a importância que Vygotsky a atribui ao jogo/brincar e a relação com o projecto da educação, precisamos explorar um pouco mais o que dizia sobre esse projecto, que nas suas palavras passava por duas grandes tarefas: educar o “*instinto social dentro das grandiosas dimensões sociais*” e “*elaborar e polir formas especialmente delicadas de convívio social*”(Vygotsky, 2001, p. 123).

A primeira das tarefas trataria de fazer a criança aprender a reagir aos mais diversos e distantes estímulos, a estabelecer vínculos entre a sua reacção e um acontecimento que se dá num espaço distante, o que só pode ser resolvido psicologicamente através de uma imensa ampliação do mundo social.

	Interesses	Jogo/brincar
1º	Está a aprender a administrar os órgãos receptores. Surge nela o interesse por estímulos vários (sonoros, visuais, tácteis, gustativos).	Brincadeiras com objectos. A criança aprende a olhar, a ouvir, a apanhar e a afastar.
2º	Começa a andar e deslocar-se no meio. Interessa-se por actividades motoras de exploração do meio (escalar, arrastar-se...) Progressivamente consegue algum domínio e orientação mais estável do espaço. Interessa-se pela exploração pormenorizada do meio, pela possibilidade de fazer combinações, pela iniciativa (a vontade de fazer sozinha), pela possibilidade de se concentrar num trabalho, pela possibilidade de repetir as suas acções.	Brincadeiras ligadas à elaboração de habilidades de se deslocar e orientar no meio. Brincadeiras ligadas à imitação. A criança reproduz activamente e assimila o que vê nos adultos (imitação criativa), aprende as mesmas relações e desenvolve em si mesma os instintos primários de que irá necessitar na futura actividade. Brincadeiras construtivas, vinculadas ao trabalho com materiais, as quais ensinam precisão e correcção aos movimentos, elaboram habilidades, diversificam e multiplicam as nossas reacções.
3º	Ampliação dos interesses para além do meio imediato. Surge o interesse por viagens, por errâncias, por fugas, o interesse especial por aventuras, pelas grandes viagens, pelos actos heróicos.	Brincadeiras que surgem de regras convencionadas e de acções a estas vinculadas. Organizam formas superiores de comportamento, estão vinculadas à solução de tarefas bastante complexas, exigem de quem brinca tensão, sagacidade e engenho, acção conjunta e combinada das mais diversas faculdades e potencialidades. É um instrumento insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais.

Tabela 5 - Relação entre a evolução dos interesses e evolução do jogo/brincar, segundo Vygotsky

“A criança deve ser educada no mais alto respeito pela realidade, mas não se deve entender por realidade o mundinho que rodeia a criança. Temos de vê-lo como a grande realidade que nos cerca (...) Devemos reconhecer que o fechamento no círculo estreito dos interesses imediatos cria nas crianças e nos adultos um voo curto, uma concepção miúda da vida (...) O respeito pela grande realidade não pode passar de maneira nenhuma sem uma saída para além da experiência pessoal, saída essa determinada com o auxílio do comportamento imaginativo (...) A brincadeira infantil é o campo onde a fantasia se revela com maior plenitude e transcorre integralmente dentro dos seus próprios limites. “(Vygotsky, 2001, p.124).

A segunda tarefa da educação seria desenvolver nas crianças capacidades para relacionamentos diversificados e complexos que o mundo exige e que não podem reduzir-se a uma paleta de soluções previamente preparadas. São essas capacidades que o jogo/brincar desenvolve. Subordinando a criança a novas condições ele leva a diversificar *“infinitamente a coordenação social dos movimentos”* ensina-lhes *“flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro”*

(Vygotsky, 2001, p. 124). Além disso, as situações lúdicas, pelo facto de serem subordinadas a regras⁵⁷, são uma escola de pensamento na medida em que exigem novas combinações, obrigam a reformulação rápida do comportamento, a pensar alternativas para dar uma resposta comportamental.

Como vimos, a leitura das propostas vygotskianas dá um sentido bem distinto ao entendimento do que possa ser uma pedagogia respeitadora de interesses e necessidades das crianças. Da proposta dos autores que analisamos anteriormente, que vê a educação como resposta a um sujeito activo que explora o mundo que o rodeia orientado por necessidades e interesses individuais, passamos à proposta de relações e contextos mobilizadores da acção dos sujeitos, canalizando e ampliando necessidades e interesses pessoais e colectivos.

2.4 Os limites dos pressupostos das pedagogias activas

Partimos do pressuposto que o que se entende hoje por pedagogias activas é, por um lado, fruto de uma herança científica que atribui à criança um papel activo no processo de desenvolvimento, mas que redimensiona esse papel à luz da dimensão cultural dos seus contextos de vida e, por outro lado, assenta no entendimento da educação como processo comprometido com mudanças sociais não ignorando os seus limites.

A primeira crítica que se aponta às metodologias activas é a influência da psicologia do desenvolvimento, que terá resultado numa visão biológica da criança (Roldão, 1994; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Sacristán, 2004, entre outros).

Uma justificação possível para a existência desta visão reside na própria história das metodologias activas, ao considerar-se que os seus fundadores estavam mais próximos da medicina e da psicologia que do envolvimento político e terão permanecido, por isso, totalmente centrados no indivíduo colocando “*entre parênteses a sua inserção social*” (Perrenoud, 2001, p. 120). Esta interpretação é discutível, uma vez que não se pode falar de falta de interesse ou preocupação política. Parece-nos mais razoável falar de uma determinada concepção de ciência psicológica, entendida como a base da pedagogia, orientada por uma relação estreita com a biologia e desejando afirmar-se pela sua isenção e fuga ao subjectivismo. Mas também é um facto que não podemos falar do conhecimento científico da primeira metade do século XX sobre a criança, como algo uno: nos anos 30 Margaret Mead (citada por Rogoff, 2005) realizou estudos antropológicos que a levaram a afirmar que o desenvolvimento

⁵⁷ Para Vygotsky todas as formas de jogo/brincar são subordinadas a regras.

da criança pode seguir programas diversificados e que a cultura joga nesses programas um papel importante; Leontiev e Vygotsky, como vimos, apontam também para uma relação indissociável entre o ser biológico e o ser social. Mas o positivismo e os mecanismos de divulgação da ciência, terão certamente ajudado a uma maior afirmação das teses de influência biológica.

Hoje, uma visão interdisciplinar e um olhar aberto aos contributos das abordagens desenvolvimentais mais recentes conduz-nos à necessidade de compreender o desenvolvimento da criança de forma contextualizada e a entender as teorias do desenvolvimento construídas na modernidade, como narrativas possíveis, mas não únicas e inquestionáveis (Graue & Walsh, 2003). Uma das narrativas que mereceu e merece questionamento é a existência de uma progressão de desenvolvimento universal, tal como é descrita por Piaget.

“A força determinante dos contextos na biografia pessoal leva-nos a pensar que qualquer suposta sequência do desenvolvimento não pode ser um modelo com validade universal” (Sacristán, 2003, p. 91).

Ao questionar-se esta progressão pré-determinada está a admitir-se a possibilidade de que a criança, sujeito psicológico, possa ser diversa. Não apenas porque há traços individuais que reescrevem uma matriz que é universal na interacção com um meio particular como admitia Piaget, mas, como defende Rogoff (2005) porque a cultura e o meio social escrevem a várias mãos com a natureza, fundindo biologia e cultura.

“Uma abordagem cultural observa que comunidades culturais distintas podem esperar que as crianças desenvolvam actividades em momentos muito diferentes durante a infância e se surpreender com os ‘calendários’ de desenvolvimento de outras comunidades, ou mesmo considerá-los perigosos” (Rogoff, 2005, p.16).

A criança *pensador concreto*, tal como é descrita de uma perspectiva crítica por Roldão (1994, 1999) tem vindo progressivamente a dar lugar à criança capaz de conhecer para além do imediato, do concreto, do manipulável. Os contributos teóricos nesse sentido são muitos, o que não significa que ao nível das práticas educativas esses contributos se corporizem.

Quanto à crítica da visão apolítica da educação, parece-nos demasiado simplificador afirmar que os fundadores da escola activa não tinham preocupações políticas. Isso seria ignorar a obra de Dewey, esquecer as preocupações com os excluídos de Decroly, ou os escritos de Claparède sobre educação e democracia, as reflexões de Montessori sobre a evolução das sociedades, os mecanismos de diferenciação e as limitações dos sistemas democráticos, e ainda, os escritos de Vygotsky sobre educação e política.

Claparède, autor que é geralmente referido e criticado pela sua *pedagogia científica*, dizia a propósito:

“Não podemos realizar o milagre de preparar as crianças para serem cidadãos livres, que obedeçam a móveis interiores, ensinando-as, durante vinte anos, a serem escravos de uma autoridade externa (...) A democracia exige, antes de tudo, no cidadão, o desenvolvimento harmónico de duas qualidades julgadas opostas: a individualidade e o senso social (...) as sociedades, como os organismos progridem por diferenciação, pelo processo de divisão do trabalho e não pela redução de todos os elementos vitais a um único tipo” (Claparède, 1958, p.160).

A partir desta argumentação desemboca-se numa visão normativa das práticas que possibilitem o desenvolvimento do senso social pelo processo de aproximação entre os elementos de uma comunidade, criando oportunidades de interacção que levem à comunicação e à negociação entre pares. Desse encontro entre pares nascerá espontaneamente a necessidade de ajustar interesses. Claparède acreditava que o princípio da evolução das espécies é aplicável à evolução das sociedades, que a lei da selecção natural é inevitável e que o a igualdade de oportunidades seria efectiva se não se tolhesse a liberdade individual. A educação deveria estabelecer objectivos mínimos para todos e fornecer simultaneamente uma paleta de opções que possibilitasse o desenvolvimento de aptidões individuais (seguindo o curso dos interesses individuais). Os mais dotados deveriam ser apoiados de forma específica no desenvolvimento das suas aptidões excepcionais porque seriam uma mais valia para a sociedade. A educação seria uma forma de proporcionar o desenvolvimento de potencialidades individuais, não sendo referidos pelo autor quaisquer constrangimentos à emergência dessas potencialidades que não os contidos nos métodos de ensino.

Montessori defendeu também a existência do princípio da diferenciação social na evolução das sociedades, fazendo a analogia com a diferenciação celular na vida embrionária.

“ (...) ainda falta na sociedade humana aquilo que deveria corresponder às células especializadas do sistema nervoso (...) Devido à falta desta função especial não há nada que aja em conjunto sobre todo o corpo social e guie de modo harmónico toda a sociedade (...) O trabalho orientador é a tarefa mais difícil e exige, mais do que qualquer outro, uma especialização. Portanto não se trata de eleições mas de ser adequado e idóneo ao trabalho” (Montessori, s/d, p.57).

De qualquer modo Montessori considera que o grande desafio da educação não é a preparação de dirigentes, mas a preparação das massas.

“(...) o problema é saber educar as massas, reconstruir o carácter dos indivíduos, descobrir os valores escondidos em cada um e desenvolver os seus valores. Nenhum chefe pode fazer isto por maior que seja a sua generosidade” (Montessori, s/d, p. 261).

Dito de outro modo, para Montessori a diferenciação funcional é uma característica da evolução das sociedades, os homens especializam-se em determinadas funções (profissões) que exigem não só um saber técnico-instrumental como exigem a construção psicológica de um modo de ser que caracteriza essa profissão. A democracia é descrita por Montessori como um estágio da evolução social imperfeito, porque não garante a existência de especialistas no poder. O poder deveria ser exercido por uma classe especializada de mais capazes. A autora defendia uma sociedade que garantisse a liberdade individual dos indivíduos e que se orientasse por ideais que não permitissem a divisão entre trabalhadores e ociosos. Todos os seres humanos devem ser ajudados, pela educação, a formar-se como trabalhadores, porque só através da actividade se pode atingir a perfeição, a elevação individual.

“(...) o ideal de vida com menos horas de trabalho, de gente que trabalhe para nós, de ócio sempre maior, é aquilo que a natureza mostra e indica como característica da criança degenerada” (Montessori, s/d, p.107).

A educação seria uma via para o progresso social, na medida em que possibilitaria a elevação espiritual de todos os seres humanos, não havendo outras restrições a este ideal que não o processo educativo. Todos os problemas sociais seriam resolvidos quando os homens atingissem o desenvolvimento pleno do seu potencial, deixando de perseguir a realização através de bens materiais. A educação poderia cumprir esse papel independentemente da origem social das crianças. Para Montessori a sociedade formada por crianças representa a sociedade ideal, porque elas são capazes de chegar a acordo e dividir tarefas. A sua pureza fá-las moverem-se em torno de objectivos comuns, leva-as a não se prenderem a bens materiais. Tanto em Claparède como em Montessori está ausente a importância das estruturas sociais na definição do projecto social do qual participa a educação. Para ambos a educação levará à resolução dos problemas sociais, porque eles residem essencialmente na realização do potencial humano.

Dewey não contradiz no essencial o que dizem os autores precedentes no que toca ao projecto político da educação, embora o seu pensamento seja mais complexo e não entenda a sociedade como um somatório de indivíduos:

“Visto que a educação é um processo social e existem vários tipos de sociedade, o critério para a crítica e construção educacional implica um ideal social particular. Os dois factores (...) pelos quais se deve medir o valor de uma forma de vida social são o prolongamento no qual os interesses de um grupo são partilhados por todos

os seus membros e a plenitude e liberdade com que cada um inter-age com os outros grupos(...) A sociedade que providencia a participação nos seus bens de todos os membros em igualdade de circunstâncias e que assegura um reajuste flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associativa é até aqui democrática. Tal sociedade deve ter um tipo de educação que dê aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e controle sociais e hábitos de mente que assegurem alterações sociais sem introduzirem desordem” (Dewey, 2007).

Dito de outro modo, a sociedade ideal assenta nas ideias de não fechamento dos grupos sociais que a compõem e de incentivo à partilha de interesses, através da partilha de experiências. Para isso são necessárias a liberdade e as oportunidades individuais dos seus membros para que essa partilha aconteça. Através dos indivíduos que compõem um grupo dá-se a reconstrução cultural desse grupo e tal como a vida mental se agudiza e desperta com a diversidade de contactos com o mundo físico, o mesmo se passa com a vida social. A educação seria um espaço de encontro entre grupos sociais, proporcionando a aproximação dos interesses desses grupos, pelo processo de reconstrução cultural (e consequente diluição das distâncias entre classes sociais). Embora realçando o indivíduo, Dewey entende-o enquanto membro de um grupo e o seu olhar não está centrado apenas nesse indivíduo, mas também no grupo a que ele pertence. Ao contrário de Claparède e Montessori, Dewey vê a educação sobretudo como um processo social, um espaço de encontro entre culturas e não apenas como um processo individual. O *eu* não se define numa realidade interior, funda-se através da experiência na interacção com o mundo e com os outros e é esse facto que possibilita simultaneamente a evolução individual e dos grupos. Esta ideia é bem clara quando o autor nos fala da experiência enquanto actividade histórica e socialmente situada.

“Vivemos do nascimento até à morte num mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de actividades humanas anteriores. Quando se ignora este facto, trata-se da experiência como algo que ocorre dentro do corpo e da mente das pessoas” (Dewey, in Gambôa, 2004, p. 53).

Em qualquer das teses está presente a ideia de que o acesso a todos a uma educação adequada garante o desenvolvimento de uma sociedade melhor, mas o entendimento do que isso significa não é exactamente o mesmo. Em Claparède e Montessori a educação cumpre a função de formar homens individualmente melhores o que levará ao surgimento de uma sociedade melhor, em Dewey a educação é um processo de vida democrática gerador de desenvolvimento de sociedades democráticas e mais igualitárias. Em qualquer delas se desvalorizam os constrangimentos estruturais e a sua capacidade de abalar boas práticas

educativas. Dewey, por exemplo, perspectiva a esse propósito, que a mudança social não ocorreria por influência de formas de governo (política educativa), mas pela acção renovadora dos educadores (Gambôa, 2004). Não descurando a importância das estruturas sociais, Dewey acreditava na possibilidade de operar mudanças sociais através da educação.

Para terminar esta reflexão sobre o pensamento político dos autores históricos, importa referir os psicólogos. E se não encontrámos textos de Piaget com conteúdo ideológico explícito, o mesmo não podemos dizer de Vygotsky. Ao contrário dos autores anteriores, Vygotsky considerava que a educação realizável em termos ideais só seria possível com base num meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões da escola não podiam ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em toda a sua plenitude.

“Toda a tentativa de construir ideais de educação numa sociedade socialmente contraditória é uma utopia porque (...) o único factor educativo que estabelece novas reacções da criança é o meio social, e enquanto este esconder contradições não resolvidas estas irão provocar brechas na educação melhor planeada e inspirada”(Vygotsky, 2001, p.319).

Aparentemente, para Vygotsky não é possível pensar em projecto educativo melhorado sem pensar nas estruturas que o determinam, mas o autor esclarece que, o facto do meio social ser quem estabelece novas reacções na criança indica também uma possibilidade: mostra a enorme plasticidade do ser humano e diz-nos que a educação, enquanto processo social, pode ter um papel preponderante na sua formação.

Segundo Perrenoud (2001), actualmente os defensores das metodologias activas (uma minoria segundo as suas palavras) são sensíveis às questões políticas, possuem *o coração à esquerda*, independentemente da filiação política. A adesão às pedagogias activas é antes de mais uma recusa da escola conservadora e do seu papel selectivo. As pessoas (educadores e professores) que aderem a estas metodologias são *sensíveis à injustiça social*, negam-se a considerar o fracasso escolar uma fatalidade e a *aderir à ideologia do dom*, são partidárias de formas de organização democrática como processo de aprendizagem da democracia, não aceitam a hierarquia entre culturas e profissões como processos naturais percebendo aí produção de desigualdade. Mas, segundo o autor, este tipo de pedagogia pode ser mais favorável às crianças oriundas das classes médias tornando-se necessário repensar a verdade absoluta de todos estes pressupostos, que impossibilitam os seus defensores de equacionar outras formas de combate ao insucesso e ao papel na reprodução de desigualdades.

Nas palavras de Perrenoud, na crítica interna que se impõe às metodologias activas, importa considerar que há uma ideologia subjacente nas práticas, que não sendo monopólio de

nenhuma classe social, está mais próxima de uma parcela da classe média⁵⁸, onde predominam profissões de comunicação e tratamento de pessoas e que correspondem a condições sociais privilegiadas que protegem os seus membros da dureza de outro tipo de trabalho.

“A experiência do mundo da indústria ou dos negócios não torna as pessoas propensas a uma visão idílica das relações sociais. As pedagogias tradicionais apresentam alguns pontos em comum com esse mundo: controle permanente das condutas, insistência no respeito às regras e à autoridade hierárquica, à ordem, à pontualidade, ao trabalho individual, à concorrência, ao esforço permanente, ao desempenho” (Perrenoud, 2001, p.123).

O que subjaz a esta preocupação e que podemos vislumbrar em todas as que se seguem, remete-nos para uma questão sobejamente discutida sobre a necessidade de encontrar um equilíbrio entre um ideal preconizado pelas metodologias activas e as pedagogias tradicionais. Porém, seguindo esta abordagem continua a pensar-se a educação como aplicação de teoria normativa, desta feita jogando com a racionalidade do educador/professor que constrói um caminho pessoal a partir de dois mapas que assinalam pontos distintos. Propomos uma estratégia complementar: a obtenção de informação que oriente a prática, nomeadamente a compreensão do sentido que as crianças atribuem às situações de aprendizagem específicas. O educador/professor, qual viajante que chega à cidade, poderá prestar-se a consultar as pessoas, confrontando as informações dos mapas que possui com o que observa e com o que as pessoas lhe dizem sobre a cidade (como vivem nela, o que valorizam, o que gostariam que fosse).

As metodologias activas têm em comum a ideia de desejar adaptar a escola à criança, dando importância ao funcionamento individual do pensamento e valorizando as condutas sociais da vida em grupo em gradações e combinações diversas. Aparentemente esta orientação pelo sujeito individual e a preocupação com a vida em grupo criam uma tensão antinómica, superada de acordo com a maior valorização dada a um dos pólos. Mas trata-se de uma tensão apenas aparente, uma vez que o sujeito individual é previamente conhecido. As narrativas científicas dizem quase tudo o que o educador necessita saber sobre as crianças,

⁵⁸ Há, segundo Bourdieu, na cultura escolar características que não se resumem a conteúdos académicos e que distanciam os sujeitos de classes baixas da cultura escolar: atitude exploratória do sujeito, dificuldades com a linguagem abstracta e formas linguísticas, dificuldades com a generalização e abstracção (Gideens, 2001). O conceito de *habitus* de Bourdieu, entendido como o conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas e que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo explica o insucesso escolar, esclarecendo que na escola há lugar para os *habitus* dos dominantes e não dos dominados (Charlot, 2005). Nesta visão, e nas teses da privação cultural em geral, as crianças das classes desfavorecidas são olhadas como vítimas nos sistemas escolares, embora outras teses refiram a possibilidade de existir por parte destas crianças uma recusa activa das formas de dominação representadas pelo sistema escolar, ou seja, uma opção pelo insucesso como forma de afirmação das suas culturas (Aronowitz, 2005).

homogeneizando-as. O que foge à norma é identificado como diferente: a criança tem *atraso de desenvolvimento* ou *precocidade* (M.E., 1997). A vida em grupo é regida de acordo com os valores que o educador considera fundamentais, tendo em conta as características das crianças conhecidas à priori, com as devidas adaptações decorrentes das diferenças individuais. É precisamente esta organização, a qual corporiza um conjunto de saberes e formas de aprender que dão o mote às críticas que Perrenoud (2001) faz às metodologias activas:

- *Há uma organização invisível* que se caracteriza pela flexibilidade, por ser pouco codificada, diferenciada, flutuante, pouco explícita, difícil de delimitar. Esta organização deseja que os ambientes educativos sejam menos stressantes, que sejam dominados pelo princípio da autonomia dos alunos, mas na realidade é muito exigente com eles, porque os obriga a participar, a ser responsáveis, retirando-lhes o conforto de uma relação estratégica. Pode, por isso, favorecer apenas os mais capazes, os bons alunos, cujos interesses correspondem aos interesses da escola, capazes de gerir a sua liberdade, não dando as mesmas oportunidades a crianças em cujas famílias esses valores culturais não predominem.

Considerando que ser capaz de gerir a liberdade é uma finalidade que deve estar presente nos processos educativos e que resulta de aprendizagem em contexto social, deveremos colocar a hipótese dessa aprendizagem ser difícil para algumas crianças e vir a contaminar negativamente outras aprendizagens. Não perdendo de vista que todos os alunos devem ser educados para ser livres e autónomos, talvez falte às metodologias activas aceitar que os caminhos de construção dessas competências possam ser diferenciados. Estabelecer uma organização democrática que exija de todos a mesma autonomia e participação pode ser contraproducente.

Por outro lado, como afirmou Vygotsky (2001) é necessário fazer da escola um local onde se aprende a viver socialmente, proporcionar uma organização social entre pares que garanta o seu funcionamento, mas tendo o cuidado de não confundir a organização social de crianças com a cópia de formas de comportamentos dos adultos. É muito mais importante, diz Vygotsky, promover relações íntimas e amigáveis e incentivar progressivamente o associativismo entre crianças. As crianças devem saber o que se pretende, conhecer os resultados que se desejam alcançar e, para isso, têm de ser ligadas entre si em torno de interesses e objectivos comuns. Um conjunto de indivíduos que não têm interesses comuns leva a que cada um se sinta sozinho no meio de outros. Vygotsky critica desta forma o ideal da educação livre pelo seu irrealismo, na medida em que considera que nenhuma educação é

livre, já que isso seria deixar a criança entregue a ela própria correndo sérios riscos e, por outro lado, isso seria recusar qualquer premeditação, renunciar à educação que é por natureza um constrangimento de liberdade. A livre educação deve ser entendida exclusivamente como educação dotada do máximo de liberdade nos limites de um plano educativo geral e do meio social.

- *Os professores recusam formas de avaliação que possam hierarquizar os alunos.* Segundo Perrenoud, os professores rejeitam práticas que consideram selectivas e defendem o princípio da não-repetência como forma de garantir um progresso individual à medida das possibilidades individuais. Esta atitude pode levar a que os alunos menos bem sucedidos não se consciencializem das suas dificuldades e deixa que alunos mal preparados saiam da escola sem capacidade para enfrentar as demandas sociais, porque os deixa sair do sistema antes que o projecto formativo desses alunos tenha sido realizado.

Será que as práticas de avaliação selectiva levam os alunos a consciencializar-se das suas dificuldades, de forma a que as possam ultrapassar e fazem com que todos os que chegam ao fim do percurso estejam bem preparados para o mercado de trabalho? Ou está a admitir-se que muitos possam não chegar ao fim do percurso?

Há que reconhecer que necessitamos de avaliar como forma de compreender o ponto em que nos encontramos relativamente a cada criança em particular, que temos de ter alguma referência relativamente ao ponto a que chegar, mas não devemos esquecer que a criança/o aluno deve poder consciencializar-se do que esperam dela e do que tem de fazer para poder ir ao encontro dessa expectativa. Não se trata de defender a repetência, ou a não-repetência – na educação pré-escolar o adiamento da entrada no primeiro ciclo do ensino básico - é necessário considerar cada situação como única e verdadeiramente participada pela criança/aluno, deixando à legislação um papel suficientemente flexível para a análise particular de cada caso.

Em educação pré-escolar em Portugal a avaliação pedagógica não é ainda uma prática regulada e culturalmente enraizada. Podem relacionar-se diversas causas com este fenómeno. Parente (2004) fala de avaliação na educação pré-escolar como fenómeno internacionalmente recente e, quanto ao caso português, identifica por parte da documentação oficial pouca preocupação com essa dimensão pedagógica até à publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e o Programa de Desenvolvimento e Expansão de Educação Pré-escolar (ambos de 1997) que passam a atribuir à educação pré-escolar o estatuto de *primeira etapa da educação básica*,

reforçando desta forma a intencionalidade educativa e trazendo a questão da avaliação para os debates. Em 2007 o Ministério da Educação deu mais um passo no sentido da regulação do processo de avaliação (M.E., circular nº17/DSDC/DEPEB/2007), mas em todo o sistema educativo há uma valorização da avaliação de resultados em detrimento da avaliação processual, o que leva os educadores a sentirem-se desconfortáveis relativamente à avaliação. Retomando as críticas às metodologias activas quanto à impossibilidade de preparar todos da mesma forma no mesmo espaço de tempo, a reflexão merece que pensemos nos limites da escola, no seu ideal normalizador que exclui outras formas culturais e modos de aprendizagem possíveis. Se insistirmos na ideia de que é dever da escola possibilitar o desenvolvimento de competências essenciais, há pelo menos que questionar se só aí se pode aprender. Como afirma Perrenoud (2001) aos professores que se encontram, tal como nós, a navegar num imenso mar de incertezas, resta-lhes *“navegar à deriva entre a boa consciência do pedagogo, seguro de agir no interesse do aprendiz e a dúvida de quem questiona seu direito de instruir seja lá quem for contra sua vontade”* (p. 114).

- *Há nas novas pedagogias uma concepção de relação com o saber e de motores da aprendizagem que podem ser problemáticos.* Perrenoud refere-se a uma valorização do carácter global do conhecimento, mais do que disciplinar, o que pode gerar incomodidade nos alunos pela falta de etiquetas cómodas para identificar o que fazem e comunicá-lo a outros; um enfoque no carácter provisório do conhecimento que pode dar pouca segurança a crianças pequenas que podem precisar de algumas certezas provisórias, dominar primeiro alguns saberes-fazer; a ideia do conhecimento como projecto pessoal, assente em interesses pessoais, retira toda a legitimidade aos alunos que desejem aprender apenas para agradar a outros (medo de sanções, conformismo, receber recompensas). Mais uma vez podem estar a privilegiar-se as crianças em que esta visão do conhecimento é um valor dominante.

Esta crítica contém muito do que tem sido discutido nas diferentes teorias da aprendizagem e da motivação e reflecte, simultaneamente, um discurso actual sobre a natureza e limitações do conhecimento.

Talvez as pedagogias activas necessitem considerar que não há formas universais de relação com o saber, aplicando o princípio da incerteza no fazer pedagógico que aplicam à ideia de conhecimento. Mas isto não significa descobrir uma método para cada criança, significa apenas considerar diferentes possibilidades e aceitar que nem todos aprendem da mesma forma, pelas mesmas razões, perseguindo os mesmos fins.

Vellas (2002) aponta como dificuldade dos educadores a consciencialização de todos os hábitos de relação com o saber que possuem, os quais construíram desde a infância e reforçaram ao longo da sua escolaridade. Segundo o autor, a relação que nós próprios construímos com os saberes impregna tudo o que fazemos e, mesmo proferindo a diferenciação pedagógica, não é fácil entender relações com o saber que não identificamos em nós próprios. Uma forma de ultrapassar este problema poderá passar por incentivar o educador/professor a dispor-se a encontrar meios para descobrir e pensar sobre as relações com os saberes que as crianças/alunos estabelecem.

- *A visão de criança no centro do mundo*, cujos interesses devem ser considerados, corresponde a uma concepção moderna da infância⁵⁹, que atinge todas as classes sociais, mas que de acordo com Perrenoud é dominante nas classes privilegiadas onde há tempo, espaço e vontade para tolerar a liberdade de movimentos das crianças, para ouvir a sua palavra.

“A criança da escola activa é mimada, amada, habituada a ser ouvida e escutada, respeitada em seu ponto de vista (...) Todas essas condições estão longe de ser uma regra na maior parte dos ambientes” (Perrenoud, 2001, p. 128).

Parece-nos uma evidência considerar que há modos diferentes de responder aos interesses das crianças e que esses modos não são independentes das condições de vida das crianças e das suas famílias, o que nada retira à ideia e ao princípio de que o processo de ensino-aprendizagem beneficia com o facto de se levarem em conta os interesses das crianças, criando possibilidades ao sujeito de atribuir sentido pessoal ao que aprende. A questão, como já vimos, reside no que entender por interesses das crianças e o que fazer com eles. Além disso, o facto de haver crianças não habituadas a ser ouvidas não significa que deverão apenas aprender a obedecer. A participação é também um processo de aprendizagem. Deverá a escola ter algo a ver com esse processo? Essa é uma questão de fundo, irresolúvel na medida em que não defendemos todos o mesmo tipo de sociedade, embora todos nos coloquemos sob o chapéu da democracia, da mesma forma que não temos a mesma concepção de criança e

⁵⁹ O autor invoca o trabalho de Ariès, historiador que defendeu a tese da existência de um sentimento moderno da infância, um sentimento que coloca a criança ao centro. Esta tese, ou os termos em que foi enunciada, tem vindo a ser alvo de contestações, nomeadamente no que respeita à ideia de não existência em épocas passadas de uma concepção de infância. Alguns autores afirmam que Ariès recorreu a fontes documentais oriundas de classes privilegiadas, o que resulta numa visão enviesada da história da infância (Pessoa, 2006). Heywood (2004) defende que o sentimento de infância deve ser entendido polarizado entre a visão de inocente e impura, numa progressão para a inocência de forma não-linear, porque acontece em tempos e lugares de modos diferentes. De qualquer modo, há consenso em torno da ideia de evolução histórica para um sentimento moderno da infância no mundo ocidental, o qual se caracteriza pela centralidade da criança.

pensamos da mesma forma as suas possibilidades/capacidades para participar. Mesmo entre os defensores das metodologias activas a participação pode ser entendida como meio e finalidade da educação, ou como condescendência à natureza e necessidade de actividade e expressão na criança.

- *Há uma valorização do jogo, do aprender com prazer, em desfavor de relevo do trabalho e do esforço.* Esta imagem corresponde, segundo Perrenoud, a um mundo de trabalho de profissões intelectuais, ricas em tarefas apaixonantes e criativas e está longe do mundo do trabalho como necessidade económica, como tarefa árdua e aborrecida. Para os pais das crianças das classes mais desfavorecidas, ou profissões ligadas ao mundo dos negócios, aprender brincando, sem esforço, pode significar não fazer nada, o que leva a uma desvalorização da escola e do papel do professor, criando um maior distanciamento.

Esta argumentação fará sentido se os pais não compreenderem o que os filhos estão a aprender. Parece-nos indefensável uma prática que não valorize o brincar na infância. Todos os defensores das metodologias activas estão de acordo quanto à sua importância, embora apresentem justificações diferentes. O que pode ser discutível é se o que se aprende através do jogo/brincar é transferível para as aprendizagens que a escola considera importantes. Brougère (1998) argumenta contra a certeza dessa transferência, sem deixar de considerar a importância do jogo/brincar na educação pré-escolar⁶⁰. Segundo o autor, o processo usado na construção da cultura lúdica reúne todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano e torna-se difícil argumentar que não produz aprendizagens, o que é difícil provar é que essas aprendizagens possam resultar em ganhos, avanços, nas aprendizagens escolares. O que se pode apreender é a riqueza cultural da actividade lúdica, a forma como se alimenta da cultura geral e impulsiona a criança a usá-la, ao mesmo tempo que se desenvolve uma cultura particular típica das crianças.

Qualquer que seja a argumentação a favor do jogo/brincar não evita que haja consciencialização e comunicação sobre o que se aprende dessa e de outras formas, nomeadamente consciencialização por parte das crianças. Ora, para comunicar o que fazem e

⁶⁰ Coloca-se a mesma questão relativamente a formatos de aprendizagem espontânea que ocorre em contextos naturais de socialização. Segundo Roldão (2004) pensar que as formas de aprendizagem em contextos naturais são transferíveis para a escola é transformar a escola em instância absolutamente inútil, quase obstaculizante a uma socialização profícua e não ter em consideração os aspectos individuais e a acção do sujeito na relação com os saberes. A questão da relação das crianças com os saberes não se limita ao saber como aprende a criança, mas ao saber como aprende a criança face a um determinado modo de ensinar, em função de um contexto de aprendizagem onde se corporiza um determinado currículo. Segundo a autora o desafio passa por encontrar formas de ajustamento entre o aluno e o currículo que se considera comum.

aprendem as crianças têm de dar algum significado consciente ao que fazem no jardim de infância.

- *Consideram-se como aprendizagens fundamentais as que possibilitam o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento das estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem em desfavor do treino de saberes parciais.* Privam-se deste modo de obter sucesso alunos capazes de ser aplicados, conformistas, perfeccionistas, mas incapazes do uso autónomo de instrumentos básicos de pensamento e expressão nas situações de aprendizagem.

Esta crítica leva-nos a um questionamento mais profundo sobre a função da escola: é aceitável considerar que o sucesso não inclua o desenvolvimento das estruturas de pensamento e de linguagem?

“A situação das sociedades pós-industriais, na era da revolução comunicacional e da sociedade cognitiva, vai acentuando cada vez mais uma outra organização de funções que, embora muito diversificadas e também hierarquizadas, requerem todavia um nível mais alto de competências comuns que eram anteriormente exclusivas das elites” (Roldão, 2004, p. 27).

Assim, não promover o desenvolvimento de estruturas intelectuais significará entregar ao insucesso social os alunos designados por Perrenoud como incapazes do uso autónomo de instrumentos básicos de pensamento e linguagem, os quais não encontrarão na sociedade actual e na que se perspectiva para o futuro, nenhuma possibilidade de integração, uma sociedade classificada por Roldão de discriminatória.

Embora esta discussão seja habitualmente tida a propósito do ensino básico e obrigatório, ela torna-se premente e necessária quando se fala em competências para a educação pré-escolar.

Actualmente o insucesso na educação pré-escolar está associado à ideia de problemas de desenvolvimento da criança, uma vez que não são praticadas avaliações verificativas de resultados e deixa-se ao educador e equipas especializadas a decisão quanto ao que considerar problemas de desenvolvimento. Não raras vezes essas práticas ainda são orientadas pela visão universal de desenvolvimento (testes e listas de verificação). A mudança poderia procurar-se através da busca de critérios mais pedagógicos e mais situados, mas nada mudará partindo-se de uma visão centralizadora e uniformizadora de resultados. O efeito perverso do currículo prescrito identificado por Roldão (2004), pela homogeneização que impõe, pela racionalidade técnica que imprime ao trabalho dos professores e ao seu entendimento de diferenciação curricular, pode ser criado pela ideia de competências, se estas foram apropriadas como um conjunto de capacidades, de saberes e saberes-fazer, formado aditivamente. A lógica de criança universal, enquadrada por critérios de progressão desenraizados culturalmente, poderá

ser substituída pela lógica da criança nacional idealizada por especialistas e pelas tradições disciplinares que enformam os currículos em educação pré-escolar.

Por outro lado, negar que a educação deva ter em consideração o desenvolvimento intelectual será negar o princípio de que a educação possa visar o desenvolvimento, ou que a aprendizagem possa resultar em desenvolvimento. O equívoco, tal como Dewey assinalou no início do século XX, reside em restringir o desenvolvimento intelectual a determinados conteúdos e ao enquadramento metodológico que a tradição disciplinar estabeleceu para esses conteúdos. O sucesso em termos de resultados escolares de determinados alunos fica limitado por contextos de aprendizagem que lhes são adversos, o que não significa necessariamente ausência de possibilidades de desenvolvimento de competências intelectuais (Mayer, 1999).

Saber que contextos são favoráveis e adversos às crianças com quem trabalha deverá traduzir uma parte substancial do trabalho do educador/professor, desejando-se que todos construam conhecimento e se desenvolvam intelectualmente. A criança será activa se construir conhecimento que possa usar na sua vida de aluno e de *indivíduo do género humano*, como afirmou Leontiev, e de cidadão que já é.

De acordo com Roldão (2002), o objectivo da escola é a construção de conhecimento e considerando que esse processo se estrutura em torno de duas operações fundamentais desde a educação pré-escolar ao ensino universitário: analisar e imaginar. Analisar implica olhar para a globalidade das coisas, distinguir elementos, perguntar para que servem. No processo de análise estão contidas as lentes disciplinares necessárias ao conhecimento que se constrói de forma global. Imaginar implica a possibilidade de dar explicações para os fenómenos, de colocar hipóteses, de encontrar esquemas de análise, *“para alcançar a construção de alguma apreciação interpretativa consistente”*(op. cit., p. 11).

Mas a análise e imaginação não têm por base formas de pensamento e linguagem?

Vygotsky (2001) ajuda-nos a responder a este questão dizendo que pensamos sempre com alguma linguagem, organizamos o nosso pensamento com a linguagem que falamos com outros, da mesma forma que organizamos o nosso comportamento com o comportamento de outras pessoas; a imaginação que possibilita a geração de ideias novas, está dependente da informação e experiência pessoal que possuímos, não é por isso algo mais desenvolvido nas crianças que nos adultos e possibilita a todos alcançar o que ainda não conhecem. Ou seja, se considerarmos que é sobretudo à interacção social que devemos o desenvolvimento e aprendizagem transferimos para o contexto social a responsabilidade maior pelo desenvolvimento das estruturas fundamentais em cada criança. Não podemos ficar satisfeitos

ao procurar nas crianças a incapacidade, a dificuldade, os constrangimentos provocados seja pela natureza, ou pela sua história de vida, devemos procurar soluções que possibilitem às crianças fazer aprendizagens que activem o seu desenvolvimento intelectual, de outro modo as instituições escolares deixarão de fazer sentido. Como veremos em seguida, a propósito das aprendizagens significativas, sabemos que não é indiferente o que se aprende e o como se aprende, mas é necessário acreditar que todos podem aprender na escola, mesmo na escola particular que é o jardim de infância.

3 A questão incontornável das aprendizagens significativas

Quando nos referimos às possibilidades de relações positivas com os saberes temos forçosamente de abordar o conhecimento construído pela psicologia da educação a propósito das aprendizagens significativas.

Falar em aprendizagem em educação pré-escolar tornou-se consensualmente aceite pela influência das teses sócio-construtivistas que estabelecem, como vimos, uma relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento, ideia que é claramente expressa nas orientações oficiais curriculares em Portugal. Não será menos importante a influência de Bruner e a sua conceptualização do *currículo em espiral* desenvolvida nos anos 60 do século XX, segundo a qual se parte da hipótese que é possível ensinar qualquer assunto a uma criança, desde que de forma intelectualmente honesta.

Para início de reflexão e para podermos começar qualquer discussão que aborde a questão das aprendizagens significativas temos necessariamente que partir de alguma ideia do que seja aprendizagem.

De acordo com Mayer (2004) *“a aprendizagem define-se como uma mudança relativamente estável no conhecimento de alguém, como consequência da experiência dessa pessoa (...) a aprendizagem significativa é a aprendizagem que conduz à generalização”* (p.3).

A ideia de que o aprendente constrói o conhecimento através da construção de uma representação mental com sentido é fundacional à ideia de aprendizagem significativa. O processo de aprendizagem é visto como uma busca de compreensão e parte-se do pressuposto que compreendendo o que se aprende poderemos estar melhor capacitados para transferir a aprendizagem para novas situações (generalizar).

Na mesma obra, Mayer apresenta as formas mais comuns usadas em educação para promover a aprendizagem significativa:

- Proporcionar retroalimentação produtiva. O professor dá ao aluno, que pratica as destrezas cognitivas, uma orientação positiva na aprendizagem (*feedback* positivo), possibilitando que se aproprie das indicações que lhe são dadas (reforços) para auto-dirigir o processo;
- Proporcionar actividade, concretização e familiaridade. O professor torna a aprendizagem concreta, familiar e aplicada, quando os alunos exploram um novo tema;
- Ensinar com exemplos, ou a partir da exploração de casos;
- Guiar o processamento cognitivo durante a aprendizagem. O professor guia os alunos quanto ao modo de processar o material apresentado;
- Fomentar estratégias de aprendizagem. O professor dá instruções sobre como aprender;
- Fomentar estratégias de resolução de problemas. O professor proporciona instruções acerca de como resolver problemas;
- Criar uma aprendizagem cognitivamente situada. Os professores incentivam os alunos a participar na aprendizagem em grupo, orientam a construção de um contexto social de aprendizagem;
- Dar prioridade à motivação dos alunos para aprender. Os professores constroem a partir do desejo de aprender dos alunos.

Não obstante a importância que a literatura atribui às diferentes formas enumeradas de promover a aprendizagem significativa, deter-nos-emos apenas na questão que tem alimentado a reflexão ao longo deste capítulo, o desejo de aprender.

Mas se “*a singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem (...) porquê invocar a ideia da vontade de aprender?*” (Bruner, 1999, 142).

Esta questão torna-se relevante ao partir-se do pressuposto que a espécie humana necessita ser educada, já que ao contrário dos outros animais não começa de novo a aprendizagem da espécie, a criança nasce numa cultura que transmite e conserva as aprendizagens passadas. A sociedade inventou a escola para educar o *filhote do homem* (Charlot, 2005), se a escola falha para muitos na sua missão, então a questão da vontade de aprender torna-se incontornável (Bruner, 1999).

A este propósito Bruner diz-nos, na obra *Toward a Theory of Instruction*, datada de 1966, que quase todas as crianças possuem motivos intrínsecos para aprenderem, traduzidos na curiosidade, no impulso para a competência e na reciprocidade.

A curiosidade diz respeito à apetência que o ser humano possui por algo obscuro, inacabado e incerto (ideia que encontramos muito presente em Vygotsky), o que possibilita captar a

atenção. Nas crianças pequenas esta apetência manifesta-se exuberantemente. No entanto, é difícil que as crianças permaneçam atentas durante períodos prolongados em actividades que exijam maior empreendimento intelectual, mas sabendo que as crianças são capazes de se manter atentas durante períodos prolongados em jogos em que tentam dominar a incerteza do resultado e no escuta de histórias fantásticas, Bruner propõe que o ensino nas primeiras idades faça uso destas formas de estimular a curiosidade e a atenção.

O impulso para a competência, derivado da necessidade de dominar o meio, diz respeito à motivação que a criança possui para adquirir uma nova capacidade, alimentada pelo prazer proporcionado pelo exercício e desenvolvimento dessa nova capacidade. O impulso faz com que a criança deposite grande energia no que faz. Podendo estar a aprendizagem em meio escolar longe do leque de competências que naturalmente impulsionam a criança, Bruner (1999) aventa a hipótese de que ao abordarem assuntos de que gostam as crianças possam despende as mesmas doses de energia. Ainda assim, o impulso para a competência não garante o desejo de aprender, já que *“nem toda a gente quer ser competente nas mesmas actividades (...) existem competências activadoras para diferentes idades, para cada sexo, cada classe social”* (p.150).

As diferenças individuais e entre culturas mostram também como neste processo são importantes os processos de identificação com pessoas e grupos de referência. O processo de identificação apoia a eleição de competências que se desejam alcançar e para que o educador/professor possa ser uma figura de referência, possuidor das competências que se desejam alcançar, ele tem de ser um modelo operante quotidiano com quem se interage: possuidor de padrões de mestria que se pretendem alcançar e alguém de quem se deseja reconhecimento.

Finalmente, a reciprocidade diz respeito à necessidade humana de reagir aos outros e operar juntamente com eles com vista a determinado objectivo. Este processo arrasta o indivíduo para a aprendizagem, para o desenvolvimento da competência no quadro do grupo. É sobretudo à reciprocidade que Bruner atribui a responsabilidade pelas aprendizagens das crianças da língua, de jogos com regras complexas e de papéis sociais. Bruner extrai da ideia de reciprocidade a necessidade de pensar no diálogo como veículo de ensino, aceitando-se que possam existir especializações e papéis diferenciados e assim os participantes possam daí extrair a sensação de operarem reciprocamente num grupo.

A abordagem de Bruner parece-nos significativa dada a disseminação das suas ideias nas pedagogias cognitivistas⁶¹ que surgiram na segunda metade do século XX e que, segundo Cambi (1999), nos acompanham até hoje, embora a vontade de aprender seja apenas uma pequena parte do pensamento de Bruner quanto à adequação do ensino⁶².

Seguindo o enquadramento cognitivista passamos a abordar as questões da motivação, no fundo a questão subjacente à vontade de aprender a que Bruner se refere.

A motivação apresenta-se como assunto algo nebuloso, pela apropriação que o senso comum fez do termo por um lado, e pela ambiguidade do conceito no domínio científico por outro⁶³ (Jesus, 2000).

De acordo com Mayer (2004) entende-se por motivação *“um estado interno que inicia e mantém um comportamento orientado para um objectivo”* (p.253), podendo discriminar-se quatro componentes nesta definição: ocorre dentro da pessoa; pretende atingir um objectivo; incita à acção; permite a persistência e a intensidade de energia dispensada.

Na literatura da especialidade encontramos diferentes classificações para as teorias da motivação. A classificação de Masden (citado por Jesus, 2000), datada da década de 70, é ainda actual e define cinco grandes conjuntos de teorias: etológicas, behavioristas, psicanalistas, humanistas e cognitivistas. Destes cinco grandes conjuntos de teorias, as cognitivistas serão actualmente as mais consensuais quando se trata de falar em aprendizagem significativa. É também numa perspectiva cognitivista que Mayer (2004) agrupa as teorias da motivação para falar de aprendizagem significativa.

Dando continuidade à reflexão em torno da escola activa, estas teorias têm de merecer a nossa atenção, uma vez que o sujeito é entendido como possuidor de *agência* na construção e selecção do próprio comportamento, estruturando-o em função de objectivos e metas a atingir, não é passivo, ou meramente reactivo, ou um produto das experiências passadas e de condições ambientais.

⁶¹ A psicologia, a linguística e a informática põem em destaque as estruturas do pensamento e reconhecem nessas estruturas a seu carácter humano.

⁶² Partindo da caracterização da mente infantil, em cujo desenvolvimento a representação assume um papel preponderante (acção, representação icónica e representação simbólica), Bruner preconiza que todo o ensino deve seguir as progressões das possibilidades de representação da criança, respeitando a progressão da aprendizagem, recorrendo ao princípio do reforço capaz de tornar auto-correctivo o processo de aprendizagem e estimular a vontade de aprender.

⁶³ Jesus (2001) considera que o termo motivação, apropriado pelo senso comum, engloba uma série de significados e que a diversidade de teorias da motivação não ajuda a uma clarificação do conceito.

Teoria	Pressupostos	Exemplo	Implicações
Teoria do interesse	O interesse no conteúdo ou tema prediz o rendimento. Recorrer a detalhes sedutores na instrução não aumentará o rendimento do estudante.	Eu trabalho bastante porque valorizo o assunto, ele é importante para mim.	Desenvolver os conteúdos em grandes projectos que sejam interessantes para os alunos.
Teoria da auto-eficácia	A confiança do estudante prediz o esforço para aprender e o seu rendimento.	Eu trabalho bastante neste assunto porque sou bom, sou capaz de fazê-lo.	Pedir aos pares que modelem situações de aprendizagem com chaves positivas de eficácia.
Teoria da atribuição	Os estudantes que atribuem o êxito e o fracasso ao esforço trabalham mais e rendem mais que aqueles que o atribuem às suas aptidões.	Eu trabalho bastante neste assunto porque sei que o meu esforço me vai recompensar. Se fracasso é porque não investi o suficiente.	Evitar sinais de condescendência como pena ou simpatia quando o estudante fracassa.

Tabela 6 – Três perspectivas sobre a motivação para aprender (traduzido e adaptado de Mayer, 2004, p. 254)

A teoria do interesse foi sendo retratada ao longo deste capítulo a propósito da escola activa, mas é em Dewey que deve procurar-se a sua fundamentação mais difundida. Sintetizando a argumentação em que se baseia esta teoria, diríamos que ela parte do pressuposto que a aprendizagem baseada nos conteúdos e matérias de interesse para a criança será mais capacitadora da geração de uma aprendizagem significativa, uma aprendizagem profunda, que poderá ser transferida, generalizada.

A partir da teoria do interesse de Dewey, os psicólogos começaram por distinguir entre interesse individual e situacional, considerando que o primeiro diz respeito às predisposições da pessoa e às suas preferências e o segundo diz respeito às condições situacionais que fazem com que uma determinada actividade seja interessante. Ainda que Dewey se reporte ao primeiro tipo de interesses, os quais perspectiva na interacção de um indivíduo e uma dada situação, o facto de partir do pressuposto que poderão possuir alguma estabilidade em cada indivíduo ao longo do tempo fomenta a crítica de autores que apoiam uma visão mais interaccionista da motivação. Abreu(2002) afirma que, numa abordagem interaccionista, o que muda relativamente ao pensamento de Dewey é o entendimento de necessidades e interesses, já que estes devem ser entendidos na interacção da pessoa com o mundo e não como tendências e predisposições estáveis.

A revisão da investigação que se baseia na teoria do interesse indica que não é possível estabelecer relações causais entre interesse por assuntos ou matérias e rendimento académico,

já que não é possível destringir se é o interesse que gera o rendimento ou vice-versa e qual a quota parte que habilidade para alguma coisa tem na manifestação de interesse. Porém, indica também que o interesse individual depende do significado cognitivo que uma determinada matéria tem para o aprendiz e que potencia uma aprendizagem mais profunda. Relativamente ao interesse situacional, a investigação indica que tornar uma determinada matéria interessante não traz resultados nem para o rendimento, nem para qualidade da aprendizagem, a não ser que se promova o interesse cognitivo. Gerar interesse emocional acrescentando detalhes chamativos não facilita a aprendizagem. Em síntese, a investigação apoia as teorias de Dewey e também de Vygotsky, a propósito do interesse na educação, já que ambos falavam sobre a importância do interesse, desaprovando a ideia da educação *interessante*.

De acordo com a teoria de auto-eficácia, entendida como a opinião do indivíduo sobre a sua capacidade para realizar uma determinada tarefa, haverá uma relação estreita entre essa opinião e o rendimento académico. Esta relação é justificada pelo facto da auto-eficácia afectar a quantidade de esforço e persistência que uma pessoa dedica a uma tarefa (variáveis de implicação na tarefa). De acordo com esta teoria o sentimento de auto-eficácia advém das atitudes e experiências que uma determinada pessoa teve no passado em tarefas semelhantes, porém é susceptível de transformação ao longo do processo de aprendizagem pela observação dos pares e do seu desempenho.

Por fim, segundo a teoria das atribuições, os estudantes atribuem ao êxito e ao fracasso nas actividades escolares a causas diversas (capacidades, esforço, sorte e ajuda recebida). Uma das conclusões dos estudos baseados nesta teoria indica que os alunos obtêm maior rendimento quando atribuem o rendimento ao esforço, ou à sorte, porque desta forma tendem a persistir na tarefa. A principal implicação desta teoria diz respeito à necessidade de desenvolver não apenas estratégias na apropriação dos saberes, como de treino em atribuições, possibilitando a compreensão de que o esforço gera resultados positivos.

Esta pequena incursão às teorias da motivação apoia-nos na interpretação das concepções subjacentes aos documentos oficiais sobre o currículo em educação pré-escolar, que de alguma forma delineia o que poderão ser as pedagogias a desenvolver. Podendo existir uma cultura, pelo menos ao nível do discurso, valorizadora da teoria do interesse, as teorias da auto-eficácia e da atribuição estão também implícitas nestes documentos. Sobre os interesses das crianças a referência é indirecta e reportada aos conhecimentos prévios e cultura das crianças (culturas de origem), referindo-se também a confiança (auto-estima) e o esforço:

“(...)o prazer de aprender e de dominar certas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal (...) A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (M.E., 1998, p. 18).

Nas orientações oficiais, a educação pré-escolar é entendida como possibilidade de construção de relações positivas com os saberes, contrariando a possibilidade de que esta etapa educativa corresponda a aprendizagem precoce de insucesso. Assim, identificar interesses, escolhas, sentimentos das crianças relativamente aos saberes, valor atribuído às experiências vividas, é fulcral no delineamento e no desenvolvimento de qualquer projecto curricular com um grupo específico de crianças. A dificuldade reside na capacidade dos adultos para identificar esses interesses, escolhas e sentimentos das crianças, desde logo pelo estatuto social que os primeiros reconhecem às segundas e que definem as relações de poder que se fazem sentir no processo educativo:

“Na sociedade dos adultos, gosto não se discute. Cada um gosta do que quer. De que adianta e com que direito contrariá-lo? Em nome do seu dever de educação, pais e professores não reservam a mesma tolerância às crianças e aos adolescentes (...) É difícil traçar o limite entre o papel educativo e o abuso do poder”(Perrenoud, 2000).

O que se pede aos educadores é que auto-vigiem o abuso e façam acontecer o currículo evitando que algumas crianças se distanciem dos saberes veiculados.

Capítulo 3 – A formação dos educadores de infância

1 A encruzilhada da formação inicial de educadores e professores

Na literatura internacional, mas também na literatura portuguesa sobre formação de educadores/professores, é repetida a ideia de que a formação inicial e continua é determinante na qualidade do sistema educativo uma vez que os profissionais são uma peça chave desse sistema, considerando-se, de forma nem sempre pacífica, que o conhecimento das ciências da educação é fundamental no desenvolvimento dos profissionais, embora não seja o único necessário.

Tomemos de empréstimo a síntese de Esteves (2006) para apoio à compreensão da realidade portuguesa:

- O desenvolvimento das ciências da educação faz parte de uma história recente no nosso país e aconteceu numa época marcada por uma forte influência do paradigma positivista e pelo esforço de afirmação das abordagens interpretativas;
- O facto da formação inicial de educadores/professores ter sido confiada a instituições de ensino superior impulsionou o desenvolvimento das ciências da educação, com a constituição de um corpo de docentes que, por necessidade decorrente do desenvolvimento das carreiras académicas, produziu investigação;
- Porém, o conhecimento produzido pelas ciências da educação tem sido objecto de profundas críticas na sociedade portuguesa, por não conseguir produzir prescrições infalíveis para a acção prática e se refugiar numa *“linguagem hermética, o eduquês”* (Esteves, 2006, p.142).

A crítica empolgada da autora é indicadora do desconforto sentido por todos aqueles que estão envolvidos na formação de professores e educadores, espelha a desvalorização dos docentes que a ela se dedicam no seio das instituições de ensino superior (Perrenoud 2002a; Schön, 2000; Alarcão, 1996) e tem subjacente a discussão sobre o conteúdo do conhecimento pedagógico e das áreas disciplinares (conhecimento dos conteúdos a ensinar *versus* conhecimento das ciências da educação) que deverão integrar a sua construção numa discussão marcada pela disputa de territórios conquistados; é indicadora da desvalorização do

conhecimento que explora as dimensões práticas da docência¹; e representa, também, o desejo de negar a dimensão política da prática docente (Kincheloe, 1997, 2006; Perrenoud, 2002b).

1.1 A especificidade do conhecimento pedagógico e a profissionalidade do educador

Shulman (1989) deu um contributo fundamental quanto à compreensão da especificidade do conhecimento pedagógico. O reconhecimento de que os educadores/professores fazem uso de outro tipo de conhecimento para além do conhecimento disciplinar levou Shulman (citado por Simões, 1996) a criar a expressão *pedagogical content knowledge* (conhecimento pedagógico de conteúdo) que no essencial significa que os educadores/professores precisam de dominar uma síntese especial dos conteúdos de ensino com a pedagogia. Para Shulman o conhecimento dos bons professores implica numerosos factores de ordem ética e epistemológica, que determinam uma selecção de estratégias de intervenção educativa, mediante um modelo flexível do conteúdo pedagógico. No conhecimento dos professores destacam-se três aspectos essenciais: uma espécie de compreensão que os distingue dos especialistas numa determinada matéria, a que ele chama a *sabedoria dos práticos*; um corpo de conhecimentos que distingue o ensino enquanto profissão, que inclui os aspectos da racionalidade técnica, do julgamento, do imprevisto e da intuição, que designa como *sabedoria da prática*; e o raciocínio e acção pedagógicos que lhes permite adequar e compreender problemas complexos em contextos específicos.

A análise que Alarcão (2005) faz, a propósito do conhecimento dos professores, permite-nos iluminar a questão do conhecimento pedagógico e antevê outras questões que abordaremos em seguida.

“Fala-se, a respeito dos professores, de conhecimento pedagógico, de conhecimento científico, de conhecimento científico-pedagógico, de conhecimento pedagógico-didáctico, de conhecimento profissional, de conhecimento pedagógico de conteúdo. Fala-se ainda de conhecimento declarativo ou substantivo, conhecimento de conteúdo, conhecimento processual, conhecimento contextual. E ainda de conhecimento explícito, implícito, tácito, empírico, experiencial, conhecimento na acção e conhecimento sobre a acção. Tudo isto indica uma preocupação: caracterizar a natureza do conhecimento dos educadores/professores e a sua manifestação na actividade profissional” (Alarcão, 2005, p.61).

¹Na década de 80 Alarcão & Tavares (2003) referiam a desvalorização da prática pedagógica nos cursos de formação de educadores/professores, situação que nos anos seguintes foi alvo de algumas melhorias com a contratação de um corpo de docentes supervisores.

Assim enumerados, estes termos poderão criar a impressão de que os discursos são dominados pela inventividade, quando, na verdade, a diversidade decorre da dificuldade em compreender a natureza do conhecimento profissional do educador/professor e da diversidade dos domínios disciplinares dos estudos, ainda que alguns autores reconheçam neste fenómeno, denominado por Nóvoa (2007) de *discurso palavroso*, uma forma dos formadores e investigadores em educação melhorarem o seu prestígio no seio das universidades.

Fazendo uma síntese desses estudos e assumindo a influência de Shulman, Alarcão (2005) considera que o conhecimento profissional do educador/professor pode caracterizar-se considerando diferentes tipos de conhecimento que enunciamos e reinterpretemos:

- *O conhecimento científico-pedagógico*, que diz respeito à compreensão do modo como se organizam conteúdos disciplinares, por forma a torná-los compreensíveis pelos alunos;
- *O conhecimento de conteúdo disciplinar*, que se reporta à compreensão profunda e ao domínio da matéria a ensinar;
- *O conhecimento pedagógico geral*, que se traduz no domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas, que ao nível prático é apreensível na maneira como o educador/professor organiza e gere as actividades nas salas de aula;
- *O conhecimento do currículo*, que nesta acepção se consubstancia na compreensão das áreas disciplinares e não disciplinares que integram as actividades formativas de um determinado nível de ensino, bem como o conhecimento dos programas;
- *O conhecimento do aluno e das suas características*, tais como a história de aprendizagem, desenvolvimento, envolvente sócio-cultural;
- *O conhecimento dos contextos*, que possibilita conhecer e compreender os contextos na sua singularidade, as intenções educativas locais e a níveis sistémicos menos imediatos;
- *O conhecimento dos fins educativos*, ou da cultura educativa vigente numa determinada sociedade compreendendo os seus fundamentos históricos, psico-sociais, culturais e políticos;
- *O conhecimento de si mesmo*, ou o auto-conhecimento que abrange as dimensões metacognitiva e metaprática e que funciona como mola impulsionadora do desenvolvimento pessoal e profissional;
- *O conhecimento da sua filiação profissional*, que diz respeito à integração de uma determinada comunidade profissional.

Consideramos que nesta descrição sobre o conhecimento dos professores poderíamos incluir o conhecimento do educador de infância, embora na formação dos educadores tenham sido pouco valorizados durante muitos anos, mesmo na formação de nível universitário, os conhecimentos científico-pedagógicos, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do currículo, não obstante o dito peso teórico que a formação de nível superior universitário ganhou relativamente aos modelos anteriores (Cardona, 2008) e que redundou na academização da formação em muitos países europeus (Formosinho, 2002, 2009). Não será alheia a esta realidade, por um lado, a história da educação de infância e da formação dos seus profissionais (Cardona, 2008) e, por outro lado, a especificidade da profissão a que se refere Oliveira-Formosinho (2000) quando diz que o papel de educador de crianças pequenas tem muito de semelhante ao papel de outros professores, mas também tem muito de diferente.

Esta ideia da especificidade da profissão de educador continua a alimentar as discussões, nomeadamente nos países da Europa sobre a formação que lhes deve ser dispensada e marca políticas de formação muito diferenciadas, nomeadamente quanto ao grau académico a que correspondem (OCDE, 2006; Oberhuemer & Scheyer, 2008).

Segundo Cardona (2008), a história da educação de infância e da formação em Portugal mantiveram, até à publicação em 2007 do estatuto de habilitação para a docência (Decreto-Lei 43/2007), a profissão de educador de infância com características diferentes dos outros professores, situação que certamente sofrerá alterações com o modelo de formação que agora está em vigor e adopta uma formação com base única para os educadores/professores de crianças dos 0 aos 12 anos.²

Quanto à especificidade da profissão do educador de infância a literatura é farta em apresentar razões explicativas para a sua existência e para a manutenção dessas diferenças. Alega-se a idade das crianças, o tipo de tarefas de cuidado necessárias, as características desenvolvimentais das crianças e a forma como aprendem que se diferencia dos modos de crianças mais velhas, a par das saídas profissionais dos cursos em educação de infância que apontam para situações de emprego diferenciadas e não limitadas ao contexto de jardim de

² O novo modelo de formação não deve buscar razões justificativas à defesa de um novo olhar a propósito da profissão de educador de infância. Nas palavras de Formosinho (2009) este novo modelo deve-se a uma conjuntura das políticas da Comunidade Europeia e não a uma tomada de posição baseada em investigação científica. Fenómeno descrito por Woods (1999) como uma prática política comum, dizendo que a investigação em pouco influi as políticas educativas e que os políticos apenas se servem de uma selecção dessa investigação que possa corroborar as suas decisões.

infância, entendido como instituição com finalidades essencialmente educativas e integrado no sistema educativo³.

Quanto a questão do tipo de funções e tarefas, parece-nos abusivo considerar que elas apelam a formas muito distintas de conhecimento profissional, numa época em que se defende que a escola deve ser um espaço para a educação e não apenas de ensino, no sentido em que a educação deve favorecer o desenvolvimento positivo de alguém (Hadji, 2001)⁴ na esteira da argumentação que Dewey apresentou no início do século XX, o que enquadra todos os docentes no grupo de profissionais do desenvolvimento humano (Formosinho, 2009). É certo que existem especificidades dos educadores de infância decorrentes de uma maior dependência das crianças pequenas em relação ao adulto e da compreensão do processo de desenvolvimento que se perspectiva nos diferentes contextos de vida das crianças, o que nos lembra a estreita relação diária que é necessário estabelecer com as famílias, por exemplo⁵. Mas a dimensão do cuidado deve estar presente na actividade de todos os outros professores. Todos os professores são também educadores, na medida em que o educador é aquele que cuida⁶, sentido que encontramos na raiz etimológica da palavra educador, entendendo por cuidado a relação entre dois seres humanos, em que um se predispõe a ajudar o outro.

Relativamente às saídas profissionais a argumentação parece-nos pouco sustentável. Ao considerar que em qualquer nível de escolaridade o cuidado e a educação devem estar presentes, o trabalho em creche, ou outro tipo de trabalho direccionado para a infância, com dimensão cultural, em que a função educativa seja intencionalizada, carecerá de conhecimentos semelhantes. A formação inicial, seja de educadores de infância ou professores prepara um profissional de educação, o que não significa que o mercado de trabalho absorva todos os que saem das escolas de formação. Uma questão paralela e que deve merecer a atenção das políticas de formação de profissionais para o trabalho com a infância é a

³ Por exemplo, Oliveira-Formosinho (1998) defende a especificidade da profissionalidade do educador de infância considerando cinco dimensões: características das crianças pequenas; características da educação pré-escolar; características dos contextos de trabalho e da condição docente; características do processo e das tarefas realizadas; e ainda características pessoais do profissional.

⁴ Referimo-nos à tão badalada ideia de *escola a tempo inteiro* que fecunda actualmente os discursos políticos em Portugal.

⁵ Na revisão da literatura elaborada por Coelho (2004) a autora refere os contributos de Peters que caracteriza a especificidade da profissão do educador partindo das características dos contextos de trabalho (a autonomia relativamente ao currículo, a variedade da clientela, a abordagem generalista, a complexidade social dos contextos de trabalho, o isolamento decorrente da autonomia relativa) e de Almy que refere igualmente a especificidade do ensino e da avaliação e do trabalho com as pessoas envolvidas no processo (crianças e famílias).

⁶ Para alguns autores a designação educador é ela própria estigmatizadora e socialmente desvalorizadora da profissão, na medida em que apela sobretudo à dimensão do cuidado.

preparação de profissionais que trabalham com crianças em actividades culturais, não intencionalizadas do ponto de vista educativo.

Ainda assim, poderá argumentar-se que a educação de infância, na sua vertente mais comum de educação pré-escolar, possui especificidades decorrentes da existência de menor regulamentação curricular pelo estado, ou da menor ênfase nos resultados enquanto instrumento regulador do sistema e que a opção pela semelhança com outros professores significa uma adulteração da educação de crianças pequenas.

É um facto que a regulamentação existente para a educação pré-escolar ao nível do currículo permite uma maior flexibilidade e contextualização, mas desde a publicação das Orientações Curriculares (Despacho n.º 5220/97) que existe uma orientação a que todos os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, ou por ele tutelados, devem obedecer.

No entanto, a orientação dada pela tutela não determina, por si só, a aproximação ou afastamento profissional dos educadores dos outros professores. Como refere Afonso (2008), a propósito da Orientações Curriculares, existe actualmente uma diversidade de práticas, desde situações assistenciais a situações de escolarização precoce, assim designadas porque decalcadas de tradições culturais de escolarização de crianças mais velhas. A não definição pela tutela dos currículos, dos programas e das práticas de avaliação, como acontece com o ensino obrigatório, faz com que possam ser desenvolvidas práticas muito distintas, umas de qualidade superior pela liberdade de contextualização que proporcionam, outras pouco cuidadas porque não fundamentadas e orientadas pela procura de qualidade⁷.

Não negamos a especificidade da educação de infância, se tivermos como razão para a afirmação a defesa do princípio das pedagogias que se foram desenvolvendo desde os finais do século XIX aos nossos dias e que advogam dever existir uma profunda articulação dos princípios filosóficos e políticos da educação com o conhecimento das disciplinas que se esforçam por compreender as crianças (primeiro a psicologia do desenvolvimento e a antropologia, depois a história, mais recentemente a sociologia da infância e as neurociências) entendendo que o processo educativo deve ser desenvolvido no respeito da *natureza* biológica e cultural da criança (Rogoff, 2005), mas também das suas características sociais. Porém, por articulação não deve entender-se ciência aplicada. Os esforços dessas disciplinas devem ser tidos em consideração, como ferramentas que apoiam os profissionais, criando um olhar

⁷ Adoptamos aqui o conceito de qualidade como um processo de constante procura.

multidisciplinar (Kramer, 1999) no momento de pensar a complexidade e de agir na relação com os outros-crianças.

Existe uma especificidade curricular em educação pré-escolar, fruto de uma construção histórica, decorrente da assumpção de que são as crianças contextualmente situadas quem fornece a informação a partir da qual se desenha e desenvolve o currículo⁸, ainda que exista um cenário (criado pela tutela, pela comunidade educativa e pela comunidade científica) que situa a acção. Mas não menosprezemos o cenário, pois sendo ele criado universalmente pela ciência, ou a nível das políticas nacionais ou locais, ele delimita a acção. O cenário pode ter força suficiente para construir a acção (o que fazer, como fazer), para orientar a construção dos personagens (educador de infância e criança no jardim de infância) e dar indicações sobre as características dos actores (como são as crianças, como são os educadores). A formação dos educadores deverá capacitá-los para ter uma atitude ética que lhes permita ir além de delimitações que aprisionem o humano no seu direito ao aperfeiçoamento (Hadji, 2001) e para isso é necessário que os educadores não se limitem ao fazer informado, mas que avaliem e ponderem o sentido daquilo que fazem e se propõem fazer, tendo como orientação do seu agir profissional os seres humanos com quem interagem.

Chegámos assim a uma questão fulcral, à questão do perfil profissional dos educadores, assunto que não é minimamente pacífico. Veja-se a propósito o relatório da OCDE (2006), por referência ao estudo de Oberhuemer, que classifica diferentes perfis de profissionais e a formação que os deve criar, em função da concepção que cada país tem da educação de infância, das crianças que a frequentam e da sua função (cuidado, educativa, social, recreativa). Pelo exposto, percebe-se que a perspectiva vigente em Portugal pensa um profissional que exerce a profissão em contextos educativos, não se limitando unicamente à educação pré-escolar, reconhecendo o papel destes profissionais como professores de crianças pequenas, já que situa no sistema educativo a sua actividade profissional, de acordo com a orientação definida pelo Decreto-Lei 240/2001 que enuncia referenciais comuns para educadores e professores, ideia reafirmada no Decreto-Lei 241/2001.

Pensamos que a defesa do perfil de profissional como *professor de crianças pequenas* em nada contradiz a ideia de que a dimensão social e educativa deva ser integrada num mesmo sistema de resposta às crianças e às suas famílias, questão que no sistema público de educação pré-escolar português já acontece (através da Componente de Apoio à Família em vigor desde

⁸ A especificidade curricular a que nos referimos contraria a lógica habitual da prática docente que parte das disciplinas tentando aproximá-las de modo mais ou menos motivador dos alunos (Gómez, 2000).

1999). Porém, não deve confundir-se a integração de diferentes respostas às crianças e famílias num único sistema com o perfil dos educadores de infância, já que advogamos e defendemos o seu papel profissional como pertencente ao domínio da docência,⁹ tal como está expresso no Estatuto da Carreira Docente¹⁰.

Ainda assim, a experiência de outros países, de outras tradições, deve ser levada em consideração quando pensamos a formação para a profissão de educador, sobretudo na sua dimensão técnica. A ideia de *especialista em educação de infância*, remete para a importância de conhecimentos sobre as crianças, a infância e as tecnologias que lhes dão respostas adequadas; a ideia de *pedagogo social* coloca a questão da necessidade de conhecimento que enquadra a infância e a intervenção em sistemas sociais; a *perspectiva do pedagogo dos tempos livres* alerta para a importância da ludicidade na infância¹¹.

Em síntese, a posição que assumimos é concordante com a defendida pelo Comité de Sindicatos Europeus da Educação que, em 2008, considerou que a formação de educadores, independentemente dos sistemas em que exercem a sua actividade profissional deve ser semelhante, já que há um denominador comum em todos estes profissionais - o ensino e a aprendizagem, os cuidados e o desenvolvimento - e deve ser semelhante à dos outros professores pela complexidade que possui.

Ao reconhecer a proposta de Alarcão (2005) para a compreensão do conhecimento profissional dos educadores partimos do pressuposto que falamos de profissionais de educação e que a educação não acontece sem alguém que tenta fazer aprender alguma coisa a alguém que aprende alguma coisa, assumindo a perspectiva sócio-construtivista que considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos interligados, numa relação dialéctica entre interioridade e exterioridade. Pensamos que deste pressuposto decorre a similitude entre o conhecimento profissional dos educadores e dos outros professores já que a educação pré-escolar diz respeito à educação.

⁹ Ao contrário do que acontece noutros países da Europa, em Portugal os educadores de infância conquistaram paridade com outros educadores/professores que se traduz na formação (atribuição de grau académico) e na carreira profissional, partilhando o mesmo estatuto com os outros professores do ensino não universitário, o que não significa que em termos sociais a profissão de educador de infância e professor da escolaridade básica e secundária possuam a mesma valorização social.

¹⁰ Decreto-Lei n.º 139A/90, de 28 de Abril, com alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Novembro, 224/2006, de 13 de Novembro e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro.

¹¹ Designações utilizadas no relatório da OCDE (2006).

Algumas considerações sobre a educação e os universais de ensino¹² que nos ajudam a compreender essa similitude:

- Não há educação sem algo externo àquele que se educa, mas o educador/ professor não produz o saber no outro criança/aluno. O saber que resulta em cada um depende da relação que cada sujeito constrói com esse saber (Charlot, 2005), sendo necessária a compreensão dessa relação¹³, partindo do pressuposto que a educação pré-escolar não acontece num vazio de saberes;
- A educação não transmite o património humano, mas uma parte deste em formas específicas (Charlot, 2005; Gómez, 2000) contribuindo para a construção de um ser humano situado histórica, social e culturalmente¹⁴, ainda que busque a superação da reprodução. Porém, é necessário ter em conta que a emergência do humano situado num determinado contexto acontece nas instituições educativas através da vivência de redes de relações de poder, tanto por parte de quem faz aprender, como da parte de quem aprende (Paraskeva, 2005). Assim, esse recorte cultural seja ele assumido de forma institucional ou pessoal é sempre contestável, inclusivamente pelas crianças/alunos, a quem se dirige a acção de desenvolvimento humano (Formosinho, 2009), carecendo de algumas opções sobre o que sejam os objectivos da educação enquanto processo de humanização, socialização e singularização (Charlot, 2005)¹⁵. Professores e educadores necessitam fazer opções e sobretudo questionar continuamente essas mesmas opções do ponto de vista ético (Hadji, 2001);
- Finalmente, o educador desenvolve a sua acção num contexto particular institucional. A instituição gere, está submetida à lógica da administração e não da educação, por isso prevê, organiza, racionaliza, categoriza, submete a critérios homogéneos, mas a lógica da educação não pode gerir racionalmente, porque depende da mobilização da criança/aluno (Charlot, 2005), do seu projecto (Hadji, 2001). Professores e educadores estão submetidos à lógica da administração e debatem-se com a necessidade de fazer demonstrações que façam emergir a lógica da educação que é a lógica do humano no seu percurso de aperfeiçoamento e não a lógica do processo-produto.

¹² De acordo com a denominação de Charlot (2005).

¹³ Discutimos a pertinência desta abordagem em educação pré-escolar noutro ponto deste trabalho.

¹⁴ Segundo os autores marxistas situado também quanto à classe social.

¹⁵ Por humanização entende-se no texto de Charlot a ideia de homem e humanidade, por socialização o tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura e eventualmente de determinada classe social, por singularização o processo que torna cada ser humano único.

Estes universais fazem com que os educadores/professores estejam expostos, pela natureza da sua profissão, a uma tensão permanente que exige conhecimento aprofundado, reflectido e significado. Só assim essa tensão poderá ser suportavelmente vivida do ponto de vista pessoal e ser geradora de respostas profissionais qualitativamente superiores (o desafio ético da qualidade).

Retomando a questão da similitude entre educadores e professores, o que referimos até ao momento não toca de forma explícita o *conhecimento pessoal*, de certa forma também não toca o *conhecimento da filiação profissional* e ainda o *conhecimento de conteúdo disciplinar*, referidos por Alarcão. Sobre o primeiro não nos parece necessário argumentar a favor de semelhanças, já que é consensual que os processos que esse conhecimento gera estão ligados com a possibilidade de desenvolvimento profissional; o segundo, no que se refere aos aspectos identitários a que se reporta, está intimamente relacionado com o terceiro, sendo a partir desse ponto que as diferenças se explicitam. Ou seja, o único ponto onde encontramos diferenças com alguma relevância entre os educadores e os professores de níveis de escolaridade mais avançada diz respeito ao *conhecimento de conteúdo disciplinar*.

O educador de infância é um generalista, que tal como o professor do 1º ciclo do ensino básico em termos identitários se assume como professor de crianças, ao contrário dos professores de outros ciclos de ensino que se assumem como professores de uma disciplina (Afonso, 2008). Os conteúdos disciplinares sendo importantes, abarcam um leque de disciplinas consideradas fundamentais à construção e desenvolvimento dos currículos, em formatos mais holísticos e transdisciplinares. Esta diferença faz com que autores como Formosinho (2002) defendam que a formação dos generalistas deva ser pensada numa perspectiva profissionalizante, semelhante à formação do clínico geral, contrária a tradição académica de adição disciplinar e de desvalorização da prática pedagógica.

Na esteira de Sá-Chaves (2005) consideramos que todas as questões a que nos referimos e que distinguem as práticas profissionais e onde encontrámos similitude e diferença entre os docentes de educação de infância e outros docentes, são essencialmente do domínio dos conhecimentos disciplinares e das competências técnicas.

A profissão educador de infância necessita ser equacionada de “*forma semelhante a qualquer outro profissional, no quadro de uma formação e de construção de um tipo de profissionalidade que, pelas suas características, os identifique como profissionais portadores de uma inteligência crítica e estratégica informada por uma ética profissional que legitime e dê sentido à belíssima designação que transportam: educadores*” (texto cedido pela autora).

No mesmo texto a autora enuncia os seguintes pressupostos sobre a construção da profissionalidade¹⁶, os quais reinterpretemos:

- A impossibilidade de dissociar a dimensão profissional da dimensão pessoal, que faz com que cada profissional se torne único e se considerem tão importantes os conhecimentos científicos e técnicos, como a reflexão que cada um é capaz de produzir acerca dos valores que a podem ou não informar e legitimar;
- A constatação de que a identidade profissional se constrói no encontro com outros, através da abertura e diferenciação, o que apela a uma metacompetência capaz de uma leitura crítica e compreensiva das variáveis que definem a singularidade dos contextos e que possibilita uma acção estratégica, singular, criativa e adequada (legitimada e contextualizada);
- O reconhecimento da importância dos contextos na construção da profissionalidade, ou o entendimento de que a envolvência formativa não só nos seus aspectos explícitos, mas também nos seus aspectos implícitos se constitui como uma cultura que vai funcionar como referente nos processos de apropriação e de atribuição de sentido por cada pessoa em formação. Daí que a formação deva favorecer a afirmação de uma profissionalidade baseada em valores partilhados e simultaneamente se deva nutrir de diversidade de referentes capacitadores das possibilidades de desenvolvimento de autoria nas práticas e tomadas de decisão;
- O desafio ético de perseguir a busca incessante de uma prática qualitativamente superior pautada por uma atitude de melhoria de si próprio, das crianças e dos contextos (*compromisso com a acção transformadora*), desafio que só pode ser verdadeiramente abraçado se houver uma procura deliberada de uma racionalidade sustentadora e legitimadora dos valores que perseguimos, não permitindo que os nossos actos desmintam as nossas palavras e teorias (*compromisso com a coerência*), o que nos compromete com o enriquecimento da humanidade começando pelo respeito pela diversidade dos humanos (*compromisso com a dignidade*), nos desafia a construir o futuro da humanidade (*compromisso com a temporalidade*), através de práticas que exercitam a tolerância, a emergência e a conciliação de perspectivas (*compromisso com a paz*) e buscam a essência da melhor humanidade que há em nós (*compromisso com a consciência*).

¹⁶ O termo profissionalidade é usado como forma de nomear o processo de desenvolvimento que permite construir uma determinada identidade profissional.

Pensar a construção da profissionalidade remete-nos simultaneamente para a idealização de um profissional, sustenta as opções que possamos assumir no processo formativo e de algum modo permite descrever possibilidades de se tornar um profissional. É a propósito da descrição dessa forma de vir a ser um profissional e das consequentes possibilidades de formação que nos propomos reflectir em torno da dimensão prática da docência.

2 A dimensão prática da docência no centro da formação

Nos discursos educacionais emergiu nas últimas décadas do século passado uma preocupação com a prática, perseguindo o objectivo de compreender a acção dos educadores/professores. Embora a expressão não possua um único significado, ela surge habitualmente não apenas para dar conta de que a educação é uma acção prática, mas reconhecendo as dimensões tácitas e explícitas das regras, valores, princípios, códigos, orientações, compromissos, afectos e comportamentos da acção dos educadores/professores. As práticas, numa leitura filosófica, dizem respeito aos fenómenos fundamentais da vida e numa leitura sociológica estão ligadas a estruturas mais profundas que organizam as práticas sociais gerais (van Manen, 1999). Assim, quando nos referimos à dimensão prática da docência referimo-nos aos significados que os actores apresentam e constroem na acção, não devendo entender-se a prática por oposição a trabalho intelectual (Roldão, 2007).

Em consequência desta aceção de dimensão prática da docência considera-se que em todas as dimensões do conhecimento do educador/professor a que já aludimos, não visualizamos uma separação entre teoria e prática. Entendemos que esse *“conhecimento não é, pois, redutível a uma informação que seja possível isolar e transmitir (...) é uma construção continuada do próprio sujeito e resultante da sua actividade práxica (mental ou prática)”* (Sá-Chaves, 2002, p.92).

A prática pedagógica, enquanto actividade social contextualizada, motivada, decorrente de representações e cognições é ela própria geradora de novas motivações, representações e cognições. A desvalorização da prática pedagógica significa a negação do conhecimento pedagógico enquanto processo dialéctico entre a teoria e prática, significado por uma pessoa consciente do seu papel social e que se depara com problemas complexos, ou *estruturas caóticas* (Schön, 2000), para os quais busca activamente respostas de compreensão e resolução, para levar avante a tarefa de fazer aprender.

Não basta reconhecer a existência da prática pedagógica nos programas de formação para que se reconheça a sua importância. Os modelos que pensam a prática pedagógica como contexto

para resolver problemas instrumentais claros através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento científico não consideram existir movimento da prática à teoria, pensam uma relação unívoca da teoria à prática. No entanto, a importância da dimensão prática nos cursos com vertente profissionalizante sempre foi reconhecida.

A questão que se colocou nas últimas décadas do século XX, sobretudo através dos contributos de Schön, vai mais longe e reconhece uma outra natureza ao conhecimento gerado na prática.

Para Schön (2000) o problema do ensino profissional convencional universitário reside no facto de se basear na ideia de que há uma hierarquia de conhecimento que deve ser respeitada: 1º ciência básica; 2º ciência aplicada, 3º habilidades técnicas e prática quotidiana. Diz o autor que existe um consenso alargado quanto ao reconhecimento de que há profissionais de qualidade de nível superior, mas que as razões dessa superioridade não devem buscar-se na maior quantidade de conhecimentos convencionalmente hierarquizados, mas a uma espécie de *intuição*, de *talento artístico*. Consequentemente, a procura da relação entre conhecimento profissional e competência profissional deve ser colocada *de cabeça para baixo*, tentando compreender que saber é esse que faz do profissional um *artista*. Esse saber é *um exercício de inteligência*¹⁷, é rigoroso, não se substitui à ciência aplicada e à técnica baseada na pesquisa, mas posiciona-se muitas vezes em relação a estas de forma fronteiriça, trata-se de um conhecimento diferente na sua génese e substrato.

“Há uma arte da sistematização dos problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica.” (Schön, 2000, p.22).

Buscando a influência do pragmatismo de Dewey, que considerava que os estudantes aprendem por meio do fazer algo em que tentam tornar-se especialistas, ajudados por profissionais que os iniciam nas tradições da prática¹⁸ e os levam a compreender por si próprios e à sua maneira as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos, Schön coloca a hipótese de poder formar-se o *talento artístico* através da criação de condições de liberdade para aprender através do fazer, em ambientes de risco baixo, com ajuda de profissionais que os iniciem nas tradições e os ajudem a ver por si próprios e à sua maneira. O

¹⁷ Nas palavras de Schön (2000) *inteligente* não significa o processo intelectual de saber o que fazer, mas sim o saber que se refere aos procedimentos no momento de fazer.

¹⁸ “Uma prática profissional é o domínio da comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de acção que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais (...) Suas práticas estão estruturadas em termos de tipos particulares de unidades de actividade (...) estão social e institucionalmente padronizados, de forma a apresentar tipos particulares de situações” (Schön, 2000, p.36).

conhecimento da prática, o *conhecimento na acção*, surge num contexto social e institucionalmente estruturado, compartilhado por uma comunidade de pessoas (os profissionais de alguma coisa), mas não pode transcrever-se em regras e procedimentos. O que é traduzível e pode ser buscado na perspectiva da racionalidade técnica apenas pode identificar e definir um determinado estilo de profissional.

O *talento artístico* de um profissional surge pela possibilidade de se deixar surpreender na acção e na tentativa de superar o problema ir além das teorias, regras, factos e operações disponíveis, testando novas compreensões. O profissional comporta-se mais “*como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um especialista cujo comportamento é modelado*” (Schön, 2000, p.39).

O *conhecimento na acção*, que não é completamente traduzível através da linguagem pelo seu possuidor (à semelhança de outros saberes quotidianos) desenvolve-se pela experiência através de diferentes formas: por imersão na prática em situações profissionais, deixando o aluno experimentar em conjunto com outros profissionais, um processo vantajoso pela liberdade e inventividade que possibilita, mas que encerra o perigo de levar o aluno a gastar tempo na descoberta do que há muito foi descoberto por outros e a correr o risco de cometer erros graves; através de aulas práticas, que funcionam como ambientes protegidos em que o aluno aprende sobre questões práticas com um instrutor e eventualmente com os pares, em que há a possibilidade de levar o aluno a reconhecer práticas competentes e a persegui-las enquanto objectivo, mas onde surge a limitação de nem tudo poder ser descrito e previsto; a *reflexão na acção* em que os instrutores levam os alunos a tentar novos métodos de raciocínio e testar novas categorias de compreensão, estratégias de acção e formas de conceber os problemas através de conversações reflexivas com os materiais da situação.

As limitações identificadas não levam Schön a excluir nenhuma das formas possíveis. O autor coloca a hipótese de se chegar à *reflexão na acção* aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras e a fazer operações padrão; em seguida a raciocinar a partir de regras gerais e casos problemáticos; e, finalmente, a desenvolver e testar novas formas de compreensão e acção em que o pensamento convencional e as soluções familiares falham. Como refere Alarcão (1996) a proposta de Schön entende por componente prática nos currículos dos cursos profissionalizantes uma situação que “*aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade*” (p.24).

A ideia central da proposta de Schön, e aplicável ao domínio da formação de educadores e professores,¹⁹ reside na assumpção de que a prática reflexiva (*reflexão na acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*²⁰) poderá estar na base da construção de um conhecimento profissional qualitativamente superior²¹. Ainda que Schön se refira a outras formas de reflexão, como as que acontecem antes e depois da acção, é à *reflexão na acção* e à *reflexão sobre a reflexão na acção* que vai buscar o fundamento da sua proposta para compreensão de uma nova epistemologia da prática e sobre a possibilidade de construir a formação tendo como objectivo a emergência desses processos reflexivos que caracterizam os profissionais e as suas possibilidades de desenvolvimento.

Alguns autores criticam Schön por delimitar a acção do educador/professor não relevando os aspectos políticos que a trespassam. De acordo com a categorização dos níveis de reflexão propostos por van Manen (citado por Alarcão, 1996) podem ser objecto de reflexão num primeiro nível, as técnicas que levam a objectivos, ou os meios que levam a determinados fins, sem que a reflexão questione objectivos ou fins; num segundo nível, as relações entre princípios, concepções e práticas, o que já implica questionar o que fazemos relativamente ao que queremos ou é desejado; num terceiro nível, a reflexão assume cariz ético e político e questiona o próprio conceito de educação.²²

Retomando a questão da dimensão prática da docência, podemos dizer que do ponto de vista das intenções expressas, poderíamos dizer que as políticas de formação inicial actuais expressam a sua importância na construção da profissionalidade, à luz da proposta de Schön.

“A ênfase colocada na iniciação à prática profissional, e em particular na prática de ensino supervisionada por educadores/professores qualificados, exprime o reconhecimento de que esta constitui o momento privilegiado, e insubstituível, para adquirir a competência do agir profissional. Assim, a iniciação à prática profissional é

¹⁹ Schön não desenvolveu a sua proposta com base no caso específico da docência. Os seus exemplos abrangem a arquitectura, a música, a medicina, a psicanálise e também a educação.

²⁰ Partindo desta primeira proposta de Schön têm sido exploradas na formação de educadores/professores modalidades de reflexão que poderão apoiar a prática e o desenvolvimento profissional. Perrenoud (1999) fala de várias facetas da reflexão referindo a *reflexão na acção*, a *reflexão após a acção* e a *reflexão antes da acção* (planificação e preparação de possíveis imprevistos) dado que a prática pedagógica há problemas recorrentes que podem ser previstos.

²¹ Grande parte do movimento que advoga a formação do educador/professor reflexivo assenta no pressuposto de que os processos que visam a reflexão são aumentativos da qualidade profissional.

²² O debate sobre a hierarquização dos níveis de reflexão é alimentado por uns e desvalorizado por outros. Alarcão (1996) desvaloriza-o dizendo que do ponto de vista da formação o que importa é desenvolver a capacidade de reflectir, o que não é de todo tarefa fácil. Oliveira & Serrazina (2002) afirmam que o mais importante é ver se os três níveis de reflexão estão presentes, procurando, assim, complementar o contexto da situação com o saber que o educador/professor traz para essa situação. Perrenoud (1999) considera que a dimensão reflexiva deve ser inscrita na concepção de competências a desenvolver no educador/professor em formação e que a participação crítica e interrogação ética devem ser uma constante. A prática reflexiva e a participação crítica não são acrescentos à formação, mas o seu fio condutor.

assumida progressivamente, desde o início da formação inicial, não como uma componente desligada das outras, mas, sim, como momento para mobilizar e integrar um conjunto diversificado de saberes na resolução de situações concretas na sala de aula, na escola e nas relações desta com a comunidade.” (M. E., 2007, p. 12).

Não nos parece que a concretização desta intenção, expressa pelo Estado, se resuma à explicitação de uma intencionalidade, não lhe correspondendo desejo de mudança. Primeiro, porque o modelo académico continua muito presente nas instituições de ensino superior²³, não obstante os esforços e a evolução ocorrida desde que se iniciaram as experiências de formação nas universidades (Alarcão, 1996), chegando a questionar-se se estas instituições serão o melhor local para formar educadores/professores (Perrenoud, 1999) ou, em alternativa, obrigando-as a repensarem-se para o poderem fazer (Formosinho, 2009); segundo, porque o actual modelo não resolve o que é considerado como necessidade essencial na formação de educadores e educadores/professores nomeadamente a existência de profissionais supervisores (Formosinho 2007; Alarcão, 2005) que ao nível institucional e em contexto possam desempenhar o papel designado por Schön de *coach*²⁴.

A mudança exige alguma ideia sobre o que seja a qualidade dos cursos numa perspectiva que avance relativamente à centração no currículo desses mesmos cursos, entendidos enquanto conjunto de disciplinas. É necessário que se questionem outras variáveis relacionadas com a possibilidade de desenvolvimento de uma determinada cultura da profissão na qual a dimensão prática ganha significado e pode ser questionada, reflectida, inovada. A cultura, ou os elementos que estruturam o modo de vida dos professores, a forma como habitam a profissão e se traduz em comportamentos específicos que se instalam e perpetuam deverá ser o ponto fulcral a ser equacionado nos processos de formação, na medida em que ela determina os processos identitários e condiciona os processos de mudança.

Partindo deste pressuposto Perrenoud (2000c, 2002b) equaciona que esses comportamentos, só possíveis porque se baseiam em esquemas de percepção, avaliação, pensamento e acção (conceito de *habitus* que o autor vai buscar a Bourdieu), podem ser modificados por processos de formação que recorram a estratégias que levem à tomada de consciência e, na esteira da proposta de Schön, também à análise reflexiva da prática.

²³ Campos (2003) refere a propósito que o ensino superior não tem tradição própria de formação de educadores/professores e que se tem limitado a adicionar a tradição académica dos cursos universitários com a tradição técnica dos cursos de formação de educadores/professores de turma das antigas Escolas Normais.

²⁴ Designação que o autor utiliza por analogia com o treinador desportivo.

Perrenoud considera duas estratégias complementares possíveis para a formação intencional do *habitus* de um profissional reflexivo na formação inicial²⁵:

- Criar condições na iniciação à prática que provoquem o *habitus* (alterando a prática) que já está de algum modo construído através da experiência que o formando tem sobretudo como aluno;
- Favorecer a tomada de consciência do seu funcionamento e permitir que as acções possam ser dominadas através de conhecimentos procedimentais e da razão.

Quanto à primeira estratégia, o autor afirma que o que pode ser feito, considerando que o formando se encontra numa situação protegida por não assumir a responsabilidade total na acção, é a sujeição a situações que desconcertem, o que não é completamente viável e lícito. O facto de se considerar que o *habitus* se transforma em resposta a novas situações-problema permite pensar na possibilidade de criar condições para o seu surgimento e “*impedir os estagiários de sair pela tangente*” (Perrenoud, 2001, p.171), mas essa estratégia levanta algumas questões. Primeiro, porque é necessária uma representação clara do *habitus*, das suas componentes, da sua génese, da sua imaginação didáctica, das condições para a cooperação dos formadores de campo e dos alunos; segundo, porque carece de concordância e adesão dos formandos.

A segunda estratégia traduz-se numa tomada de consciência sobre os gestos, as reacções nas situações práticas e obriga a um trabalho sobre si próprio que pode ser doloroso se entrar pela dimensão emocional. Se abalar demasiado a estrutura da pessoa a estratégia acaba por ser infrutífera. Para que essa tomada de consciência provoque alguma mudança tem de se centrar em aspectos da prática que não toquem a dignidade da pessoa, tem de ter a adesão do formando e deve ser apoiada externamente por alguém, para que seja favorecido o processo de emergência da tomada de consciência em tempo real. O contributo de Perrenoud realça sobretudo a ideia de Schön sobre a importância do processo e dos profissionais que apoiam a entrada do candidato a educador/professor na cultura profissional.

Escolhemos as propostas de Schön e de Perrenoud para falar da dimensão prática da docência, não só pela importância reconhecida destes dois autores na comunidade científica que se debruça sobre a formação de educadores/professores, mas porque as suas propostas colocam a prática pedagógica no centro do processo formativo, quebrando com perspectivas aditivas e unificando o conhecimento do educador/professor. Evidentemente, estas propostas

²⁵ Na formação contínua é mais difícil, segundo o autor, encontrar estratégias que levem a uma reconstrução do *habitus*.

pressupõem, ou pelo menos têm implícita uma determinada concepção de educador/professor e é em função dessa concepção que surgem as propostas de formação e necessariamente a idealização dos cursos para os formar.

Essa idealização não acontece à margem das opções definidas por políticas educativas, uma vez que esses cursos formam educadores/professores para serem integrados num mercado de trabalho. Porém, o controle da qualidade dos cursos de formação, através de processos de certificação em função de uma idealização e de uma formação informada por essa idealização não é consensual. A argumentação em desfavor centra-se sobretudo na intromissão do Estado nas opções das escolas de formação, na sua autonomia (Campos, 2003).

3 A dimensão política da docência e a idealização dos profissionais

A dimensão política da actividade docente não pode ser dissociada das finalidades da escola e, consequentemente, a formação de educadores não pode passar ao lado dessa dimensão:

“Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.” (Perrenoud, 2002b p.13).

A questão ideológica é, no entanto, difícil de equacionar na formação: primeiro porque é difícil para as instituições de ensino superior conviverem concertadamente com a possibilidade de falência de um ideal apologista da neutralidade (Perrenoud, 1999); segundo, porque por razões que extravasam o domínio científico, essas instituições não são neutras, são influenciáveis politicamente; terceiro, porque essas instituições tendem a pensar a formação à luz de uma sociedade ideal e a preparar os educadores/professores para as sociedades reais, contemporâneas e para as que antevêm para o futuro (Perrenoud, 2002b), à luz do presente.

Estamos consequentemente, na nossa perspectiva, perante o nó mais difícil de desfazer para deslindar um caminho na encruzilhada da formação de educadores e professores. Se ao nível das diferentes dimensões do conhecimento pedagógico, incluindo a sua vertente prática, podemos encontrar fundamentação apoiada em discursos reconhecidos pela comunidade científica ligada à formação de educadores e professores, a qual nos encaminha para determinadas opções no desenho da formação (ainda que não existam consensos, mas possamos falar de algumas tendências), no domínio ideológico a argumentação só pode ser

colocada assumindo-se determinada posição. Não podendo escapar à ideologia²⁶, sentimo-nos desconfortáveis na tomada de posição.

Os autores que se propõem encontrar soluções a partir da desconstrução da própria ciência e do pensamento moderno assumem, simultaneamente, um determinado posicionamento. Idealizam o homem e a sociedade e o papel da educação para o qual perspectivam um determinado educador/professor. Kincheloe (1999), por exemplo, perspectiva da seguinte forma o educador/professor:

- *Orientado para a pesquisa*, porque os educadores/professores que são pesquisadores são capazes de levar os alunos a ser pesquisadores, investigadores dos problemas que eles próprios colocam a partir das suas experiências quotidianas, emergentes na sociedade e nos conteúdos da escola;
- *Socialmente contextualizado e consciente do poder*, porque é capaz de metacognição autoconsciente sobre os mecanismos de poder que o formam e que formam os mecanismos da educação;
- *Baseado num compromisso em fazer o mundo*, porque está consciente do carácter social e histórico do conhecimento e consequentemente comprometido com uma pedagogia em que se pensa o conhecimento como algo a ser produzido pela interacção entre educadores/professores e alunos e não alguma coisa produzida por especialistas;
- *Dedicado à arte de improvisação*, porque sabe que opera em condições de incerteza, de singularidade e conflito que exigem pensar na acção. Desenvolve uma prática reflexiva que não se compadece com a aplicação de regras e procedimentos uniformes, é um artista na medida em que é capaz de improvisar novas regras perante situações inesperadas;
- *Dedicado ao cultivo de participação em contexto*, porque tem a preocupação de encorajar a participação na cultura da sala de aula. Escreve para situar o grupo nas preocupações e experiências dos elementos do grupo (crianças/alunos), para assim poder expandi-las.

²⁶ Escapar à ideologia é aliás uma falsa questão se considerarmos que o mundo onde todos nós nos desenvolvemos, aprendemos e criamos cultura é político (Crawford, Jaramillo & MacLaren, 2007). A escolha reside, segundo a perspectiva crítica, em aceitar a ideologia dominante ou desocultar o seu domínio, fazendo emergir outras vozes. Desejar escapar à ideologia representa, nesta acepção, que se aceita a reprodução da ideologia dominante, já que ela está presente em todas as actividades culturais humanas.

Procura desenvolver a sua capacidade de se conectar com os alunos, de pensar empaticamente²⁷;

- *Ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social críticas*, porque ao desenvolver formas de participação conhece os alunos e permite que os alunos o conheçam e se estabeleçam relações de verdadeiro diálogo, o que em última instância cria abertura para a reflexão sobre a natureza social e política da experiência em contexto educativo;
- *Formado por um compromisso com uma educação democrática*, porque está aberto a considerar e reconsiderar as formas de expandir a natureza democrática das suas salas de aula, o que dá abertura aos alunos para a renegociação do currículo, para moldarem a sua própria educação à luz das suas preocupações;
- *Mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo*, porque desenvolve capacidade analítica (através da investigação-acção) que lhe possibilita identificar os mecanismos dominantes que marginalizam e reconceptualizar perspectivas múltiplas sobre inteligência, atitudes dos alunos, avaliação e criatividade, aceitando desta forma a diversidade e trazendo mais alunos para dentro do círculo do sucesso escolar;
- *Comprometido com a acção*, porque contraria a tendência para a inacção e submissão;
- *Preocupado com a dimensão afectiva dos seres humanos*, porque valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento emocional dos seus alunos e de si próprio e estabelece comunicação autêntica encorajando a expressão emocional.

Ou seja, o construtivismo crítico de Kincheloe perspectiva que a educação seja capaz de apoiar o desenvolvimento de pessoas emancipadas e que o docente, não podendo sozinho mudar o mundo, pode pelo menos minimizar os mecanismos de reprodução através da auto-vigilância da sua prática, o que só será capaz de fazer com um desenvolvimento superior das suas capacidades de pensamento. São essas capacidades de pensamento (que o autor apelida de pós-formal²⁸, baseando-se nos estádios de desenvolvimento cognitivo do adulto) que

²⁷ A *conexão* e o *pensar empaticamente* surgem no discurso do autor como oposição ao egocentrismo, ou redução a uma perspectiva individual que impede a possibilidade de pensar criticamente a construção da própria consciência e reconhecer as forças sociais que nos moldam.

²⁸ Segundo o autor haverá quatro níveis de pensamento adulto:

- Nível um – vê o conhecimento como uma compilação de factos isolados, o texto é uma autoridade, a informação é dualística e a interpretação é irrelevante;
- Nível dois – entende que as interpretações conflitantes e as múltiplas perspectivas são inevitáveis, reconhece a ambiguidade mas não sabe lidar com ela;
- Nível três – ceticismo reflexivo/conhecimento por procedimentos, considera que as informações variam em qualidade e que são necessários meios para avaliar o seu valor, nomeadamente o método científico;

possibilitam desenvolver as características do educador/professor construtivista crítico. A defesa da proposta baseia-se na assumpção de que o compromisso político é uma forma superior de pensar e conhecer.

Para formar este educador/professor é necessário, segundo Kincheloe (2006), dotá-lo de conhecimentos e só a investigação poderá fazê-lo.

“De acordo com o espírito pragmático Denyano, os educadores/professores construtivistas críticos deveriam ser capazes de encontrar respostas para questões que se levantam no contexto de ensino, tanto via investigação primária como secundária” (Kincheloe, 2006, p.68).

Se considerássemos a infalibilidade da formação para transformar alguém à imagem de um qualquer ideal de profissional de educação enunciaríamos muitas das características referidas por Kincheloe. Porém, da idealização do educador/professor não conseguimos de imediato deduzir como o formar, primeiro porque as pessoas em formação são igualmente determinantes, assim como os mecanismos de apropriação da cultura profissional, segundo porque essa idealização tende a não equacionar constrangimentos reais.

Perrenoud (1999) considera que devemos ser idealistas o suficiente para apostar no *empowerment* dos educadores/professores, mas suficientemente lúcidos para saber que esse educador/professor é caro (formação longa, melhor qualificação, mais salário), pode ser incómodo e possui uma identidade distante da maioria dos educadores/professores em exercício, por não corresponder à idealização ou à vocação da maioria dos que escolhem o ensino. Assim, Perrenoud (2002b) propõe que, para além da adesão a valores e a uma determinada filosofia, se pensem as competências necessárias que possam tornar essa adesão efectiva, mas esclarece que não tem *“nada a dizer àqueles que desejam educadores/professores elitistas ou executantes dóceis”* (p.15). O autor assume que as suas propostas estão ligadas a uma concepção de escola que visa a democratização do acesso aos saberes, o desenvolvimento da autonomia nos sujeitos, o seu sentido crítico, as suas competências de actores sociais e a sua capacidade de construir e defender determinado ponto de vista. Considera também que estes princípios passam pela autonomia e responsabilidade profissionais dos professores individual e colectivamente e posiciona-se na linha de pensamento de autores que perspectivam a utilidade e necessidade de pensar a docência como profissão, ou sobre a possibilidade da sua

-
- Nível quatro – compromisso com o relativismo, o conhecimento é construído, aceita a ideia de que os indivíduos devem tomar uma posição e comprometer-se com ela, mesmo não tendo a certeza de que esteja correcta.

*progressiva profissionalização*²⁹, que há semelhança de outras profissões lidam com complexidade e incerteza.

Concordando com Morin (2000) quando equaciona os sete saberes necessários à educação do futuro, Perrenoud critica o idealismo desse discurso, dizendo que o estado do planeta marcado por relações de força e de poder cava um abismo em relação a esse discurso. Argumenta que a educação dependerá da luta política e dos recursos económicos e que as ideias não podem destruir relações de força e poder, só nos restando alimentar o debate e esboçar alternativas.

Recordar a proposta de Morin é fundamental para compreender o posicionamento de Perrenoud.

“A missão da educação para a era planetária consiste em reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, envolvidos de forma consciente e crítica na construção de uma civilização planetária” (Morin, 2004, p.107).

Quanto à reforma do ensino, Morin (2000) perspectiva-a dizendo que na educação do futuro é necessário: *desvelar as cegueiras do conhecimento*, estudando características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos e as disposições psíquicas e culturais que levam ao erro e à ilusão, em suma, conhecer o que é conhecer, ou como os sujeitos conhecem³⁰; *partir dos princípios do conhecimento pertinente*, que significa situar os conhecimentos globalmente, por forma a que os conhecimentos parciais possam ser inseridos em problemas globais fundamentais e ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo num mundo complexo; *ensinar a condição humana*, que significa construir o currículo tendo como objecto essencial a condição humana, olhada através dos diferentes olhares disciplinares, por forma a aprender-se a unidade do ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, ideia que se terá perdido pela fragmentação disciplinar do ensino; *ensinar a identidade terrena* que se traduz em dar a conhecer como a comunicação à escala planetária, a qual se iniciou no século XVI, criou relações solidárias entre povos, ao despertar

²⁹ Perrenoud (2001) afirma que o conceito de profissão usado nos países anglo-saxónicos é muito distinto daquele usado na língua francesa. A história do desenvolvimento da profissão docente também é distinta entre países o que torna a aproximação de conceitos ainda mais difícil. Partindo do entendimento de que todas as profissões são ofícios e citando Lemosse, Perrenoud refere que nos países anglo-saxónicos o termo profissão é reservado apenas para aqueles ofícios que implicam uma actividade intelectual que compromete individualmente quem a realiza; diz respeito a uma actividade erudita e não rotineira e no entanto prática, não meramente especulativa e teórica; depende dum longo tempo de formação técnica; o grupo que a exerce é regido por uma forte organização e uma grande coesão interna; e que a actividade possui natureza altruísta e funciona como serviço precioso à sociedade. Não estando reunidas todas estas condições no caso da profissão docente, ela pode ser considerada um ofício em busca da profissionalização.

³⁰ Nas palavras de Morin (2004) as verdades são *biodegradáveis*, porque toda a verdade depende das condições de formação ou de existência, as verdades fazem parte da cultura humana, do seu património histórico e sem humanidade são apenas virtuais.

a consciência de identidade terrena de uma humanidade que partilha um destino comum e vive problemas semelhantes, sem no entanto ocultar a persistência de opressões; *enfrentar incertezas* que deverá traduzir-se no ensino nas ciências físicas e nas ciências sociais das zonas de incerteza que emergiram ao longo do século XX, para além de ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar o seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo tempo; *ensinar a compreensão* que terá que passar pelo estudo da incompreensão, as suas raízes e as suas modalidades; conduzir à *ética do género humano*, fazendo com que se forme nas mentes, a partir da consciencialização de que o humano é (indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie) e da criação de oportunidades para a emergência das autonomias individuais e das participações comunitárias.

Perenoud (2002b) considera que há contradições que se afiguram actualmente e para o futuro, que têm de ser dominadas pelos profissionais (globalização económica *vs* fechamento político; liberdades *vs* desigualdades; tecnologia *vs* humanismo; racionalidade *vs* fanatismo; individualismo *vs* cultura de massas; democracia *vs* totalitarismo) e que conduzem aos sete saberes de Morin, perspectivando que o perfil do profissional de educação se alicerce no duplo registo da cidadania (a cidadania planetária de humanização de que fala Morin) e da construção de competências. Teríamos assim, um cidadão entendido como pessoa confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, garantia da lei, organizador de uma vida democrática, transmissor cultural e intelectual. Ao nível das competências profissionais deveríamos contar com um educador/professor organizador de uma pedagogia construtivista, garantia do sentido dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade e regulador dos processos e dos percursos de formação³¹. Faltaria ainda acrescentar a esta lista a *postura* (atitudes) que o educador/professor deveria assumir, tais como prática reflexiva e consciência crítica. Prática reflexiva porque nas sociedades em transformação a capacidade para inovar, negociar e regular a prática é decisiva; consciência crítica porque as sociedades precisam que os educadores/professores se envolvam no debate político sobre educação, nomeadamente quanto às finalidades, aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional.

³¹ Perrenoud (2000) concretiza estas competências considerando que os educadores/professores deverão: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Partindo da ideia central de que o educador/professor se forma para ser *timoneiro* na viagem de alunos concebidos como sujeitos aprendentes (Alarcão, 2005) e valorizando a vertente do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa em formação, Alarcão & Tavares (2003) consideram que a formação inicial deve desenvolver nos futuros profissionais as seguintes capacidades e atitudes:

- Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos necessários ao domínio da docência;
- Capacidade de resolver problemas e de tomar decisões esclarecidas e acertadas e capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- Capacidade de reflectir e fazer críticas e auto-críticas de modo construtivo, tendo consciência da responsabilidade que cabe ao educador/professor no sucesso, ou no insucesso dos seus alunos;
- Entusiasmo pela profissão e empenhamento nas tarefas inerentes;
- Capacidade para trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Alarcão (2001) realça também a importância das atitudes e capacidades de investigação, considerando que todo o educador/professor, merecedor desse nome, é por natureza um investigador. Alarcão & Tavares (2003) colocam no âmago desta proposta o destaque a prática pedagógica enquanto contexto para a construção de conhecimento pedagógico, fundindo as fronteiras entre o conhecimento teórico e prático e entre conhecimento profissional e pessoal pelo processo de supervisão, mas quanto à dimensão política da formação a *reflexão crítica* a que se referem abarca-a de forma mais implícita do que explícita.

Para terminar a questão da idealização do educador/professor referimos a enumeração de Zgaga (2007) que, de acordo com as recomendações do grupo de trabalho para a melhoria da formação de professores e formadores da Comissão Europeia, considera que no presente e num futuro próximo a formação de educadores/professores deveria equipá-los com três *clusters de competências*: ser capaz de trabalhar com informação, tecnologias e conhecimento; ser capaz de trabalhar com outros seres humanos; ser capaz de trabalhar com e na sociedade. Se relativamente aos dois primeiros *clusters* o autor se limita a enumerar consensos sobre os conhecimentos, *skills* e atitudes necessários, no terceiro *cluster* de competências refere questões delicadas inerentes ao processo educativo, que apelam à capacidade para agir autonomamente, compreendendo a relação da educação com as dinâmicas sociais de inclusão/exclusão. O

autor afirma também que a neutralidade nas actuais sociedades democráticas representa uma atitude cínica.

Não nos parece possível procurar consensos sobre o perfil dos educadores e professores, portanto também não será possível o consenso sobre o modo de os formar, da mesma forma que também a educação e o entendimento dos seus objectivos últimos não é consensual. Porém, encontramos muitos pontos de encontro nas propostas aqui apresentadas.

O que podemos dizer é que existe um consenso alargado sobre a constatação de um desfazamento entre a resposta da escola da modernidade e as sociedades actuais marcadas pela complexidade e incerteza. Se a este consenso acrescentarmos ideias sobre a construção da infância e das crianças na modernidade e tivermos em consideração o papel que a institucionalização teve nessa construção achamos uma orientação possível: o profissional de educação tem de ser capaz de desconstruir a escola, que assenta nos pressupostos da modernidade, de analisar criticamente o que lá se faz e, simultaneamente, descobrir as novas crianças do século XXI para poder participar na invenção de uma escola que considere as *necessidades emergentes*³² (Oudenhoven & Wazir, 2007) das crianças do nosso tempo. Diríamos, na esteira de Giroux (citado em Mendes, 1996) que é necessário formar *intelectuais transformadores* na medida em que são capazes de conciliar a crítica com as possibilidades de acção.

Porém, esse profissional não pode evitar pensar a escola em função de uma idealização de sociedade, ainda que não tenha imagens muito focadas sobre cenários possíveis. Desenha-se assim um profissional capaz de desocultar e desconstruir, acções que implicam capacidade para descobrir, relacionar, interpretar, compreender, criticar e, simultaneamente, um profissional que idealiza, faz escolhas reflectidas, porque assumidas e tanto quanto possível sustentadas e que, consequentemente, age reconstruindo na acção a partir de conhecimentos em que o teórico, o técnico, o tácito, se mesclam para dar a resposta urgente que as situações exigem. O pano de fundo da sua acção é uma idealização das funções do sistema educativo e uma filosofia educativa que está presente no trabalho com as crianças, no trabalho com as famílias, nas reuniões com os colegas, na participação das estruturas de gestão, na sociedade.

³² Oudenhoven & Wazir (2007) usam a expressão *necessidades emergentes* para descrever “um conjunto de desafios, oportunidades, acontecimentos, problemas e ameaças que são relevantes para o desenvolvimento global das crianças, mas que, até agora, não tinham sido experimentados por essas crianças, nem pelas que as antecederam nas suas sociedades; ou mesmo já estando presentes anteriormente, tenham sofrido agora um aumento drástico na sua incidência” (p.28)

Aqui o sentido do termo *necessidades* advém da opção dos autores em sustentar a ideia de que as crianças, não obstante a transformação decorrente das contingências sociais, estão dependentes da acção dos adultos na criação de condições que sustentem o seu desenvolvimento global de forma equilibrada.

O educador/professor é alguém que a todo o momento tenta encontrar o seu fio condutor, respondendo às situações com a coerência possível e que orientado por uma ética que o leva a colocar em primeiro plano o respeito pelas pessoas com quem desenvolve a sua principal tarefa, que é ajudar a aprender, entende a sua acção social como serviço público (Vasconcelos, 2007). Encontramos a orientação que acabámos de descrever nos autores que assumem o humanismo como farol orientador da dimensão moral e ética dos educadores/ professores.

Todas as reflexões a que nos entregámos até ao momento objectivam pouco o que fazer na formação inicial de educadores e professores. Esse percurso fá-lo-emos no ponto seguinte apresentando os modelos de formação.

Esses modelos sendo representações teóricas não *“correspondem aos programas de acção que adquirem nuances diferenciadoras, relativamente ao modelo matricial, pelo carácter pessoal do sujeito, singular ou plural, que o operacionaliza e pela forma como este interpreta e captura a complexidade das situações problemáticas e ou dilemáticas”* (Sá-Chaves, 2002, p.158).

Assim, aqueles com que a autora do texto se identifica é uma interpretação pessoal, que nos esforçaremos por explicitar.

4 Os modelos de formação inicial de educadores e professores

De acordo com Esteves (2006), com base numa análise da formação de educadores e professores em Portugal até à década de 2000, os modelos de formação obedeceram sobretudo a princípios decorrentes da organização estrutural e menos de princípios ou tomadas de posição claras do ponto de vista conceptual. Porém, a orientação conceptual não se encontra ausente, embora nem sempre se assuma de forma explícita.

Quando exploramos este tema na literatura da especialidade a classificação de Zeichner dos paradigmas de formação, datada dos anos 80, é repetidamente referida. O autor analisou as tendências da formação de educadores/professores no contexto da sociedade americana no século XX e identificou quatro grandes tradições de formação, tendo cada uma delas subjacente uma concepção de escola e sociedade³³: *traditional craft; inquiry-oriented; behavioristic; e personalistic*.

A classificação de Zeichner é apenas uma de entre outras que podemos encontrar na literatura. Feiman-Nemser (citado por Esteves, 2006) identifica cinco orientações conceptuais

(crítica/social, pessoal, tecnológica, prática e académica) as quais considera que encontram paralelismo com as classificações de outros autores.

Com base nos paradigmas³⁴ identificados por Zeichner e nos modelos conceptuais identificados por Feiman-Nemser, Esteves (2006) chega à seguinte classificação³⁵: modelo académico; modelo tradicional artesanal; modelo tecnológico; modelo orientado pela e para a investigação. Passamos a sintetizar as ideias principais presentes em cada modelo.

- O *modelo académico* tem subjacente uma concepção de educação que valoriza a transmissão de conteúdos, consequentemente privilegia na formação dos professores a sua especialização nos conteúdos específicos a ensinar e a compreensão da estrutura das disciplinas. A formação é composta por um período longo de apropriação de conhecimentos e complementada com experiências práticas em contexto escolar. O modelo é pensado em função do professor especialista de uma disciplina, não se adequando à formação de professores generalistas, como é o caso do 1º ciclo (idem) e dos educadores, embora possa influenciar a formação destes últimos (Lino, 2006)³⁶.
- O *modelo tecnológico* tem subjacente uma concepção de educação como processo de resposta a necessidades sociais, que devem ser supridas eficazmente por técnicos capazes de aplicar o conhecimento científico³⁷ construído por outros (os especialistas, os cientistas). Esta tradição desenvolveu-se bastante nos anos 60/70 e levou ao aparecimento da concepção de *Competency/Performance-Based Teacher*. Considera-se que é possível definir previamente competências que possam ser observáveis através de um bom desempenho profissional. A formação centra-se na ideia de que existirá uma base de conhecimentos com validade empírica que deverá dar corpo ao currículo de formação e que é possível encontrar estratégias de treino dessas competências;
- O *modelo tradicional artesanal* inspira-se nas qualidades (competência técnica do artesão) de

³⁴ Zeichner (referido por Paquay & Wagner, 2001) entende por paradigmas na formação docente núcleos de representações e de crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar. Tracy (2001) entende, à semelhança de Feiman-Nemser (citado por Esteves, 2006), que um modelo de formação se equaciona a partir de propostas de formação com base conceptual comum.

³⁵ Na literatura portuguesa que aborda a questão da formação de educadores/professores as classificações são semelhantes, veja-se por exemplo Sá-Chaves (2001) e Lino (2006).

³⁶ A autora faz paralelismo entre os modelos de formação docente com modelos curriculares em educação de infância. Partindo da classificação dos modelos curriculares em educação de infância, considera que nos modelos transmissivos o educador assume um papel de transmissor de conhecimentos orientando-se por objectivos que visam a aquisição de capacidades académicas, a aceleração das aprendizagens, a compensação dos défices e os conteúdos do que se ensina centram-se nas capacidades pré-académicas, na persistência e na linguagem do adulto. Assim, a formação é pensada de acordo com o pressuposto de que o educador é um transmissor.

³⁷ Fundado na epistemologia positivista e na psicologia behaviorista, o que levou Zeichner a apelidar o modelo de behaviorista.

alguns professores bem sucedidos no seu trabalho. Considerando as situações escolares únicas e irrepetíveis perspectiva-se que o educador professor deva ser simultaneamente capaz de se adaptar e de apelar à sua criatividade. A formação é vista como um processo de aprendizagem por imitação através da prática (contexto de trabalho), experimentando e orientando-se o aprendiz pelo desempenho do mestre (profissional competente).

- O *modelo personalista* fundamenta-se na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento. Neste modelo o professor em formação constitui o centro do processo formativo. Assim, o conteúdo da formação deverá ser, em larga medida, ditado por necessidades e interesses dos futuros profissionais. Entende-se a formação/educação como potencializadora do desenvolvimento humano das pessoas envolvidas e considera-se que quer os docentes em formação, quer as crianças estão em desenvolvimento (Lino, 2006). Os formadores são facilitadores do desenvolvimento de pessoas que mudam de papel social (de aluno a agente de ensino) ou que apoiam a descoberta do estilo pessoal de ensino. A formação inicial deve proporcionar a confiança e a segurança necessários para que o educador/ professor ultrapasse mais rapidamente a fase inicial na profissão³⁸ em que se encontra centrado em si próprio e preocupado em sobreviver, para assim aceder mais rapidamente à fase da centração nos alunos e nos seus problemas. Desconsidera-se a utilidade da definição de *skills* gerais a desenvolver por todos os educadores/professores em formação;
- O *modelo para e pela investigação* considera que embora sejam importantes os *skills* técnicos, eles são insuficientes e que a investigação é uma forma de tomar consciência tanto da realidade que os circunda e condiciona, como dos efeitos dos seus actos. Neste modelo pressupõe-se que a consciencialização do educador pode levar à mudança dos contextos de trabalho, nomeadamente pela identificação de condicionamentos indesejáveis derivados de crenças injustificáveis, de atitudes sem fundamento. Perspectiva-se o desenvolvimento de competências superiores ao nível crítico e reflexivo que possam fazer a diferença ao nível do desenvolvimento curricular e da atitude interventiva quanto às orientações das políticas traçadas para a educação. Devido ao facto de incluir questões ideológicas este modelo é muitas vezes criticado e acusado de possuir um carácter doutrinário de

³⁸ Teoria dos estágios, ou fases da carreira, usada para compreender o desenvolvimento profissional ao longo do ciclo da carreira e que têm como principais representantes Vander Ven (citado por Coelho, 2004) e Katz (1995). Vander Ven identifica esta fase como estádios do *noviço* e *prática inicial* e Katz chama-lhe *estádio de sobrevivência*. O primeiro autor considera que o estatuto baseado na formação e experiência são fundamentais na definição do papel profissional, o segundo reporta-se sobretudo ao processo de transição para a vida activa.

inspiração socialista (Lino, 2006). Porém, é também neste modelo que podemos situar propostas que vêem a educação como um factor fundamental na edificação de sociedades mais justas e consideram os educadores/professores peças fundamentais no desenvolvimento de sociedades democráticas. Ideias que encontramos em Dewey no início do século XX e encontramos actualmente em autores de referência no domínio da educação de infância como Moss (2006).

Quanto aos modelos estruturais, eles dão sobretudo conta das circunstâncias históricas da formação em determinado país, mas não deixam de ser influenciados por orientações conceptuais e concomitantemente por movimentos mais latos de ideias a propósito da formação de educadores/professores. Daí o interesse da abordagem de Altet (2001) que na história das ideias francesa identifica quatro modelos de profissionalismo que se reflectem na conceptualização da formação: *educador/professor magister ou mago*; *educador/professor técnico*; *educador/professor engenheiro ou tecnológico*; *profissional ou reflexivo*.

Na actualidade será o modelo do *profissional reflexivo* o dominante. Nóvoa (2007) refere-se à ideia de profissional reflexivo, apelidando-o de *discurso dominante* a nível nacional e internacional, mas alerta que esse discurso foi em grande parte construído no seio da formação de educadores/professores. Se assim for, talvez devamos falar de um discurso da formação que pode não corresponder a um discurso da profissão.

O grande interesse das classificações que acabámos de referir reside na compreensão da diversidade de posicionamentos na formação inicial que possibilitam. Simultaneamente, constatamos a dificuldade em classificar as práticas reais de formação, já que essas práticas não se confinam à hegemonia de um modelo, ainda que seja possível ler as práticas à luz da identificação desses modelos ou paradigmas, percebendo tendências (Paquay & Wagner, 2000). Estas classificações são *mais virtuais do que reais*³⁹, uma vez que há coexistências e sobreposições (Alarcão & Tavares, 2003). Porém, partindo do pressuposto que cada modelo perspectiva de forma diferente as competências do docente e consequentemente o formato e estratégias de formação, eles tornam-se fundamentais na compreensão das práticas de formação. Autores de referência em Portugal no que toca à formação inicial de educadores consideram que é possível compreender as práticas de formação de educadores à luz dos paradigmas, ou modelos conceptuais referidos, apesar das classificações terem sido criadas no âmbito da formação de educadores/professores de crianças mais velhas (Lino, 2006).⁴⁰

³⁹ Os autores referem-se aos *cenários de supervisão* que resultam de modelos de formação.

⁴⁰ Poderá questionar-se se desta forma não caminharemos para uma escolarização precoce de crianças pequenas,

Como já referimos, actualmente a legislação portuguesa sobre a formação inicial de educadores faz com que seja despropositado falar de formação de educadores e professores, como se nos referíssemos a profissionais muito distintos já que ela tem subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos (Alarcão, 2007)⁴¹.

Retomando a questão dos modelos de formação, segundo Paquay & Wagner (2000) a discussão sobre a superioridade dos modelos relativamente aos outros não nos ajuda a esclarecer o que fazer na formação. Também não é possível chegar a uma fusão que nos indique uma listagem de competências informada a partir da selecção/adicção com inspiração nos diferentes modelos, até porque podem gerar-se contradições. Os autores consideram que deve ser feito um exercício de integração que permita a complementaridade, o reconhecimento das forças de cada um dos paradigmas, sem perder de vista nesse exercício o nosso posicionamento.

Como se pode verificar (figura1) Paquay & Wagner falam de seis paradigmas e não cinco, fazendo uma subdivisão diferente daquela que acabámos de descrever. A subdivisão acontece ao nível do que foi denominado anteriormente por *formação para e pela investigação* e que neste esquema se pode integrar essencialmente na definição de *prático reflexivo e actor social*.

A referência à proposta Paquay & Wagner parece-nos, para o contexto português, muito pertinente, na medida em que se analisarmos os perfis de desempenho dos educadores e professores (Decreto-Lei nº 240/2001 e Decreto-Lei nº 241/2001) verificamos que o que se espera actualmente dos profissionais encontra muito paralelismo com a descrição presente no esquema e a explicitação da formação dos profissionais (Decreto Lei nº 43-2007 de 22 de Fevereiro) é, por sua vez, enquadrada pelos referidos perfis de desempenho.

Não há ao nível do perfil geral distinção entre professores e educadores, mas no Decreto-Lei 241/2001 diz-se a propósito do perfil específico do educador de infância:

“Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário”.

ou para uma infantilização de crianças maiores, mas mais uma vez estamos a enveredar pela ideia de profissional detentor de um conhecimento aplicativo sobre as crianças e sobre o ensino, assentando esse conhecimento essencialmente na divisão de faixas etárias, ideia que já contestámos no 1º capítulo.

⁴¹ O que em nossa opinião não significa perda de especificidade do nível educativo da faixa etária do 0 aos 6, já que a profissionalização é feita ao nível do segundo ciclo de estudos (mestrado).



Figura 1 – Quadro para definir um referencial de competências profissionais, pela integração de seis paradigmas? (Paquay & Wagner, 2000, p.137).

É deixado ao critério das instituições de formação a definição da especificidade que foge dos limites do que é comparável com os docentes dos outros níveis de ensino, o que pode dar alguma força às teses que argumentam a favor da diferenciação profissional e da formação. Porém, reafirmamos que o núcleo identitário do educador reside na acção de fazer com que as pessoas à sua responsabilidade (as crianças), através de actividades intencionais que favoreçam os processos de aprendizagem, se desenvolvam. É na intencionalidade educativa que reside a sua identificação profissional com a educação e o sistema educativo, não sendo a idade das crianças razão para a distinção.

Ainda a propósito da dimensão *profissional, social e ética* do perfil geral de desempenho são aspectos a reter: o reconhecimento de que existe um saber próprio da profissão que se baseia em investigação, em reflexão partilhada sobre as práticas e que é enquadrado pelas políticas educativas; o carácter central do conhecimento curricular e da sua transposição didáctica e adequação pedagógica ao princípio do direito de todos ao acesso aos saberes essenciais (escola inclusiva); o papel do docente na promoção do desenvolvimento da autonomia e cidadania

das crianças/alunos; o compromisso com a qualidade entendida como promoção do bem-estar e desenvolvimento da identidade pessoal e cultural das crianças/alunos; o respeito pelas diferenças pessoais e culturais de todos os envolvidos; a capacidade relacional e o equilíbrio emocional; o sentido cívico e ético da sua função. Reconhecemos nesta dimensão aspectos referidos por Paquay & Wagner nos paradigmas profissional-culto, profissional-pessoa, profissional-actor social, e profissional-reflexivo.

Na *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* este quadro legislativo considera a centralidade do currículo e dos saberes que possibilitam a sua contextualização, transposição didáctica, adequação pedagógica e avaliação. Os aspectos enunciados remetem para o paradigma de profissional-técnico, mas têm muito presente a ideia do profissional-culto que domina os saberes necessários e os integra de forma a aplicá-los de forma qualitativamente superior.

Quanto à *dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade* destaca-se a ideia da abrangência das funções do educador/professor e o dever da sua participação na escola enquanto instituição integrada numa comunidade. À luz do esquema de Paquay & Wagner são convocados essencialmente o paradigma do profissional-actor social e de forma menos preponderante o do profissional-técnico.

Finalmente, no respeitante à *dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida* é evidenciada a ideia de desenvolvimento profissional como projecto pessoal que decorre ao longo da vida e para os quais devem contribuir dois processos complementares: a reflexão (entendida tanto como processo individual como colectivo) sobre as práticas, sobre aspectos éticos deontológicos e a investigação. Estão em evidência nesta dimensão os paradigmas do profissional-reflexivo e do profissional-pessoa.

O paradigma de profissional prático-artesão está de algum modo presente de forma transversal às diferentes dimensões quando se enunciam as tarefas, ou funções, do educador/professor.

A ideia fundamental que ressalta da análise do regime jurídico sobre o perfil de desempenho docente e da formação destes profissionais é o esforço de integração de diferentes elementos dos perfis de educador/professor idealizados em cada paradigma. A dimensão política é expressa à luz dos valores defendidos pela tutela e enquadra o desempenho esperado do educador/professor que os deve respeitar. Acresce notar a intenção presente na legislação, que ao nível da formação inicial enfatiza a investigação e a prática pedagógica supervisionada. A primeira como estratégia de *empowerment* do profissional e capacitação para enfrentar

singularidades e particularidades de crianças e contextos, por oposição à ideia de *funcionário ou técnico*; a segunda como “*momento insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes.*” Retirado do seu contexto, este articulado não rompe com a ideia da hierarquização de conhecimento que, como vimos, é contestada pelos autores a que aludimos a propósito da dimensão prática da docência. Neste articulado a prática é um momento para aprender a mobilizar e não um momento de construção de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e de atitudes.

No entanto, esta leitura é de algum modo redutora do espírito da legislação, a qual é explicitada num documento sobre a política de formação (M.E., 2007a) e onde é usada uma linguagem indicadora de um outro sentido mais abrangente. Fala-se em “*aprendizagem em contexto de desempenho profissional*”, em reconhecimento de “*que esta constitui o momento privilegiado, e insubstituível, para adquirir a competência do agir profissional*”, de iniciação à prática profissional assumida progressivamente, desde o início da formação inicial, “*não como uma componente desligada das outras, mas, sim, como momento para mobilizar e integrar um conjunto diversificado de saberes na resolução de situações concretas na sala de aula, na escola e nas relações desta com a comunidade*”. Em síntese, a prática supervisionada é um momento para a mobilização de saberes e para a sua construção.

É a propósito da prática supervisionada como momento insubstituível e sem o qual não é possível existir qualificação para a docência, que nos propomos reflectir no ponto seguinte a propósito do processo de supervisão pedagógica, o cenário que possibilita os primeiros ensaios da construção de uma profissionalidade informada.

5 Cenários de Supervisão

A prática pedagógica é algo considerado importante nos diferentes modelos de formação de professores (Alarcão & Tavares, 2003) embora ela não seja integrada da mesma forma nos currículos dos cursos de formação inicial. Aliás, a integração da prática pedagógica está intimamente relacionada com o modelo de formação.⁴²

⁴² Ferry (citado por Esteves, 2006) considera como critério operacional para a distinção dos modelos de formação a relação entre teoria e prática: a superioridade e a precedência da teoria em relação à prática; a teoria apenas como apoio e para esclarecimento de problemas levantados pela prática; a teoria como construção ao alcance dos formandos a partir da observação e análise das situações educativas.

Recorde-se que em Portugal só a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1989 se generalizou a profissionalização⁴³ para professores do 2º, 3º ciclo e secundário. À data da publicação da referida legislação, de acordo com o estudo de Esteves (2006), tínhamos e 29.3 % de docentes do segundo ciclo e de 34.6 % de docentes dos terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário com habilitação académica, mas sem habilitação profissional para a docência, apesar de na década de 70 e 80 terem sido tomadas algumas medidas para atenuar este problema⁴⁴. Realidade bem distinta daquela vivida pelos professores do 1º ciclo e educadores, cuja formação já possui história de orientação profissionalizante (Cardona, 2007). Em síntese, a prática pedagógica é algo que as universidades começaram por estranhar (Alarcão, 1996), mas que actualmente se assume como facto indiscutível. O que não significa que os motivos com que acolhem a formação de educadores e professores passem pelo reconhecimento do seu papel institucional de participantes sociais (Perrenoud, 1999) e, em consequência, abandonem a lógica académica de desvalorização das práticas.

Necessitando a prática pedagógica dos aspirantes a educadores/professores de ser orientada por alguém, denomina-se esse processo de supervisão, ainda que neste conceito caibam processos de ordem distinta como os que ocorrem na formação contínua, ou mesmo fora do âmbito da docência. No contexto deste trabalho falamos de supervisão reportando-nos ao processo de orientação de aspirantes a educadores na formação inicial e no contexto de prática pedagógica (situações reais de docência acompanhada por alguém).

Alarcão & Tavares (2003) incluem na definição de supervisão as seguintes ideias: a orientação é feita por um educador/professor, em princípio mais experiente e mais informado e a supervisão visa o desenvolvimento humano. Por seu turno Sá-Chaves (2002) esclarece que por supervisão não deve compreender-se uma visão realizada a partir de uma posição superior, mas o conceito de distanciamento estratégico e intencionalizado entre observador e observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada, podendo ser necessária uma aproximação ao pormenor, ou detalhe (efeito de *zoom*). Ou seja, no conceito está subjacente um cenário de supervisão e um modelo formação.

⁴³ Aqui, o termo profissionalização significa formação adequada ao exercício da docência, assumindo-se o estágio pedagógico como requisito determinante.

⁴⁴ Esteves (2006) refere: a passagem do estado clássico de 2 anos para um; o desenvolvimento do projecto de Profissionalização em Exercício decorrido entre 1980-1986, no quadro de contratos plurianuais realizados com docentes com habilitação académica mas sem formação profissional; desenvolvimento do projecto de Formação em Serviço, decorrido entre 1986-1988 que fez transitar a responsabilidade dominante pela formação das escolas básicas e secundárias para escolas do ensino superior.

Na esteira do pensamento de autores como Alarcão & Tavares (2003), Alarcão (2002), Tracy (2002), entre outros, considera-se que o conceito de supervisão na formação de professores deve ser alargado à formação contínua em contexto de trabalho, na escola, a qual se perspectiva actualmente mais autónoma e responsável pelo desenvolvimento dos seus profissionais. Assim, o conceito de supervisão na formação de educadores/professores é influenciado pelo contexto de desenvolvimento profissional a que se reporta e também aos modelos de formação que lhe subjazem.

Alarcão & Tavares (2003) e Sá-Chaves (2002) fazem incidir a sua compreensão dos modelos de formação de educadores/professores pondo a tónica na supervisão e identificam diferentes cenários, nos quais reconhecem possibilidades e fragilidades. Muitas das ideias referidas nesses cenários coincidem com o descrito a propósito dos modelos de formação, embora os cenários de supervisão não lhes correspondam integralmente. Tomemos como base de trabalho a ideia da existência de nove cenários identificados por Alarcão & Tavares considerando ideias fundadoras⁴⁵, o processo superviso e, nalguns cenários,⁴⁶ também as suas fragilidades:

- O *cenário da iniciação artesanal* funda-se na autoridade do mestre, na imutabilidade do saber, acredita na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer perpetuando-se desta forma a cultura;
- O *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* considera que é necessário descobrir que método funciona com determinado profissional, com determinados alunos e em que circunstâncias. Os futuros professores deverão conhecer os diferentes modelos teóricos antes do estágio pedagógico, deverão contactar com diferentes professores, em diferentes circunstâncias para compreenderem como professores e alunos reagem uns aos outros e deverão ser também progressivamente responsabilizados pela docência. A principal dificuldade neste modelo surge na articulação entre teoria e prática;
- O *cenário behaviorista* parte do pressuposto que é necessário responsabilizar os professores pelos resultados dos seus alunos, que às escolas de formação devem ser dados critérios de julgamento do seu produto (professores) e, ainda, que é possível identificar as competências que são mais úteis aos jovens professores para que obtenham bons resultados (eficácia). Como estratégias preferenciais de supervisão

⁴⁵ Por considerarmos pouco relevante para a presente reflexão não fazemos referência a todos os autores que idealizaram e aderem aos diferentes modelos.

⁴⁶ Nem em todos os cenários os autores identificam fragilidades.

destaca-se o microensino e a prática pedagógica gradual acompanhada (de pequena escala). A principal fraqueza do modelo surge pelo reconhecimento de que não é possível treinar ninguém em função de uma previsão de situações típicas, porque há múltiplas variáveis em jogo que desmultiplicam as possibilidades. Tal como no cenário de imitação artesanal estamos presos à ideia de imitação de um modelo, as competências são perspectivadas de forma aditiva e desarticulada e há uma sobrevalorização do modo como se ensina relativamente ao que se ensina;

- O *cenário clínico*⁴⁷ considera que o aspirante a professor tem de se comprometer com a formação, tem de ser o agente dinâmico no processo e a supervisão é entendida como apoio ao professor na definição e resolução de problemas. Quanto ao desenvolvimento do processo supervisivo, este exige que exista espírito de colaboração entre supervisor e aluno, decorre da experiência em contextos reais que funciona como geradora dos dados para análise a realizar por formador e formandos e desenvolve-se através de uma sequência de passos⁴⁸ que formam um ciclo (1) encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia de discussão, 2) encontro pós-observação, 3) análise do ciclo da supervisão. A principal limitação deste cenário surge na relação de confiança necessária entre supervisor e aluno, nomeadamente na dificuldade gerada pela avaliação sumativa, o que faz com que este cenário seja considerado mais útil na formação contínua;
- O *cenário psicopedagógico* apoia-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, considera que as leis que regem o processo de aprendizagem são úteis a todos os professores e que o *saber-fazer* é um desenvolvimento do saber. Identificando semelhanças entre a formação do professor e a situação de ensino-aprendizagem na escola, a relação entre supervisor e aspirante a professor é vista como uma relação de professor-aluno, tal como a relação que se estabelece na situação escolar entre aquele que ensina e aqueles que aprendem. Existe um corpo de conhecimentos de foro psicopedagógico partilhado por aluno e supervisor, já que este último ensina conceitos, ajuda o professor a desenvolver capacidades e competências, a explorar os conhecimentos que possui e dá *feedback*

⁴⁷ O termo clínico é usado por analogia à prática clínica dos médicos que se desenvolve em contextos reais com o apoio de um profissional.

⁴⁸ Goldammer e Cogan (citados por Alarcão & Tavares, 2003) propõem um número diferente de passos. O primeiro autor propõe 5 passos, o segundo propõe 8 passos.

positivo. Previamente à experimentação em contextos de ensino, o aluno (educador/professor) deve passar pela experiência de observação de situações práticas de qualidade variável e à sua crítica. A supervisão da prática pedagógica (experiência de ensino) divide-se em três fases: preparação da aula com o futuro professor; discussão da aula; avaliação do ciclo de supervisão. A grande dificuldade desta proposta surge na passagem do *saber* ao *saber fazer*,

- O *cenário pessoalista* é inspirado por pressupostos de diferentes domínios disciplinares que em comum defendem a importância do desenvolvimento da pessoa do professor, considerando-o o modelo de si próprio. O processo de supervisão deve atender ao grau de desenvolvimento das pessoas em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos e organizar experiências vivenciais que as levem a reflectir sobre elas, possibilitando o auto-conhecimento. O supervisor deve compreender a percepção que o próprio professor tem da situação. Investigações⁴⁹ confirmam a existência de relação entre o grau de desenvolvimento psicológico e a sua actuação pedagógica, porém algumas alertam para o facto de não poder estabelecer-se uma relação causal linear entre os estádios superiores de desenvolvimento psicológico e desenvolvimento profissional;
- O *cenário reflexivo* baseia a sua proposta na ideia de que os contextos são imprevisíveis, o que requer que a acção profissional seja inteligente e flexível, situada e reactiva. A competência profissional é perspectivada como uma mistura de ciência, técnica e arte, considerando-se a dimensão ética e política integradora do processo de desenvolvimento profissional. O papel do supervisor é ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que surge da interacção entre a acção e pensamento. O supervisor é um profissional experiente que orienta, estimula, exige, apoia e avalia, simultaneamente é treinador, companheiro e conselheiro, um encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem dos estagiários. São estratégias de supervisão preferenciais a experimentação em conjunto, a demonstração

⁴⁹ Alarcão & Tavares (2003) referem investigações como as de Hunt & Joyce e as de Murphy & Brown as quais confirmam que professores com maior grau de desenvolvimento apresentavam melhores práticas do ponto de vista desenvolvimental; citam as investigações de Glasseberg & Sprinthall e as de Oja, Parker, Sprinthall as quais encontram relação entre estratégias de formação que visam o desenvolvimento humano dos professores e efeitos nesse mesmo desenvolvimento; referem também investigações como a de Ralha-Simões e de Lovinger que advertem que o desenvolvimento humano e o desenvolvimento profissional não vão a par e passo.

acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada. A experiência na escola de formação em que o presente estudo foi desenvolvido reconhece a dificuldade em encontrar nos contextos de prática pedagógica ao nível da formação inicial esse profissional-educador. A esta dificuldade, verdadeiramente sentida pelas escolas de formação, acrescida da ideia de desenvolvimento profissional como algo que atravessa o percurso profissional do professor em contexto de trabalho, deve-se o movimento a que actualmente se assiste de oferta e procura de formação especializada em supervisão no nosso país;

- O *cenário ecológico* considera que desenvolvimento pessoal e profissional são indissociáveis. Inspirando-se na conceptualização do desenvolvimento humano numa perspectiva ecológica como a de Bronfenbrenner, investigadores de referência em Portugal como Alarcão, Sá-Chaves e Oliveira-Formosinho, desenvolveram na década de 90 propostas de supervisão que olham a pessoa em formação como sujeito activo em constante crescimento em interacção com as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos vastos em que aqueles se integram⁵⁰. Este cenário considera as semelhanças (ao nível do processo) entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento das crianças, entende a formação como um processo que se inicia na formação inicial e se prolonga na formação contínua e coloca em relevo a articulação entre as escolas de formação e as escolas onde se realiza a prática pedagógica (na formação contínua, as escolas onde o profissional exerce a sua actividade docente). A supervisão é um processo em que todas as pessoas envolvidas estão em desenvolvimento pessoal e profissional (alunos, supervisores das escolas onde se realiza a prática pedagógica, mas também os supervisores das escolas de formação);
- O *cenário dialógico* realça aspectos focados nas abordagens pessoalista e desenvolvimentista e acentua a dimensão política, emancipatória da formação. A supervisão é vista como *situacional* e foca-se na análise dos contextos, mais do que na análise do desempenho do professor. O supervisor analisa o discurso dos professores em situações de ensino percebendo se as teorias presentes no seu pensamento coincidem com as teorias em uso, como forma de apoio à consciencialização da

⁵⁰ Esta formulação foi adaptada de Bronfenbrenner, por Sá-Chaves, na década de 90.

identidade dos profissionais. O processo de verbalização favorece o desenvolvimento reflexivo e, conseqüentemente o desenvolvimento profissional. Deseja-se criar comunidades profissionais movidas pela intenção de inovar e provocar mudanças nos contextos educativos, formadas por todos os envolvidos no processo (professores e supervisor) e ligadas pelo diálogo construtivo, facilitado pela simetria de relações. O objectivo da supervisão reside no esforço de compreensão da perspectiva do supervisor por parte dos professores e na compreensão da perspectiva dos professores por parte do supervisor;

- O *cenário integrador* surge como uma proposta de Alarcão & Tavares (2003) pela compreensão da interpenetração entre cenários. Este cenário parte, nas palavras dos autores de três ideias que presidem à supervisão de educadores/professores:

“1) o educador/professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências, 2) o educador/professor ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem, 3) o supervisor é uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência, a sua missão consiste em ajudar o educador/professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (op.cit, p.42).

O supervisor facilita a aprendizagem do educador/professor fazendo propostas consonantes com o seu nível de desenvolvimento e através dessa aprendizagem o educador/professor atinge um nível de desenvolvimento mais elevado⁵¹. Indirectamente o supervisor influencia a aprendizagem dos alunos nas escolas facilitando a aprendizagem do educador/professor. Para facilitar a aprendizagem do educador/professor o supervisor poderá fazê-lo de diferentes formas desde que não desvincule a metodologia das finalidades e dos contextos. Considerando que se trata de uma situação de ensino aprendizagem protagonizada por adultos, o supervisor tem de considerar a maior responsabilidade deste aluno particular que é o educador/professor e as suas capacidades, criando *“junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano”* (op.cit, p.43). Sá-Chaves (2002) também desenvolveu uma proposta de supervisão que amplia a sua formulação inicial de cenário ecológico e que a autora apelida de *“não standard”*, desejando significar a flexibilidade integradora de propostas supervisivas, não

⁵¹ Percebe-se nesta formulação a influência da teoria de Vygotsky.

deixando de considerar a construção de conhecimento pela prática reflexiva e a dimensão relacional no processo (aluno-supervisor) como fundacionais à sua proposta. O cenário descrito pela autora visa apoiar a construção de conhecimento pedagógico, também este *não standard*.

O presente trabalho foi desenvolvido no enquadramento de uma escola de formação cuja orientação de formação e supervisão se enquadra nas formulações descritas nos cenários *integrador* de Alarcão & Tavares (2003) e *não standard* de Sá-Chaves (2002).

Alarcão (2005) sintetiza as suas reflexões ao longo de duas décadas a propósito da supervisão de educadores/professores, mantendo no essencial a ideia de supervisão que temos vindo a descrever:

- A supervisão visa o desenvolvimento profissional do educador/professor na dimensão de conhecimento e de acção, abrangendo a formação inicial e contínua;
- A supervisão situa-se ao nível imediato da acção do educador/professor, mas atinge indirectamente a formação dos alunos, a vida na escola e a educação⁵²;
- A supervisão é uma actividade de natureza psico-social;
- A supervisão realiza-se na interacção entre pensamento e acção, para melhor compreender e melhor agir;
- O contexto de supervisão deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que contribuem para a competência profissional (alguém com determinadas características) que não é dissecável em componentes e deve ser compreendida de maneira holística e integrada;
- A supervisão implica avaliação, nomeadamente de carácter formativo;
- A gestão de situações formativas, no contexto de supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas;
- O desempenho da função da supervisão pressupõe pré-requisitos e formação especializada.

Sá-Chaves (2002) assume a sua opção por modelos de formação que perspectivam o educador/professor com um elevado grau de exigência profissional. Diz a autora que o conhecimento que é suposto construir vai além da reelaboração de conhecimento pessoal e do conhecimento científico, perspectivando-se como processo de desenvolvimento do quadro conceptual do educador/professor impulsionador do seu desenvolvimento pessoal e

⁵² Esta ideia de que a supervisão alarga a sua influência à vida da escola e à educação foi desenvolvida nas obras mais recentes da autora.

profissional. A supervisão é entendida como orientação sustentada por alguém singular ou colectivo que possui conhecimentos para perceber os diferentes registos conceptuais que se entrosam e se definem em complexidade e é capaz de desconstruir essa complexidade tornando-a acessível ao aprendente. O supervisor é alguém com um tipo de conhecimento transdisciplinar que possui uma consistência interna, uma lógica, que o diferencia de outro tipo de conhecimento que não cabe nessa lógica, sendo a sua função encontrar formas e estratégias de tornar esse conhecimento acessível ao aprendente, considerando as características desenvolvimentais do aprendente, as suas expectativas e modos de aprender, assim como as condicionantes contextuais e a natureza do conteúdo.

Resulta desta exploração a ideia fundamental de que a supervisão visa apoiar o desenvolvimento de um educador capaz de desenvolver práticas educativas que buscam incessantemente uma qualidade superior e a autoria nos modos de fazer. O propósito de formar profissionais autores e artistas (Schön, 2000) que buscam incessantemente uma qualidade superior, leva-nos à problemática da investigação nos processos de formação.

6 A investigação nos processos de formação

Na perspectiva do cenário integrador em supervisão que acabámos de descrever cabem diferentes estratégias de supervisão. Neste trabalho deter-nos-emos no papel da investigação realizada pelos professores e, para que possamos compreender esta opção, importa levantar a questão da actualidade da proposta de professor-investigador que surge associada à de profissional reflexivo.

Numa brochura elaborado pelo Ministério da Educação, parte integrante da documentação que foi distribuída aos participantes na conferência *Desenvolvimento Profissional de Educadores/professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, que se realizou em Lisboa, em Setembro de 2007, no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, diz-se, a propósito do desempenho do educador/professor, que este deve:

“Reflectir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática; efectuar estudos ou investigação com base na sua prática pedagógica; integrar na sua prática pedagógica os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na sua prática” (M.E., 2007, p.10).

Na mesma linha de pensamento, e no mesmo texto, afirma-se que a qualificação dos educadores/professores integra a componente investigativa, sendo esse o maior desafio lançado às instituições de formação:

“A construção de soluções singulares para a diversidade de situações educativas exige que os educadores/professores articulem, através de uma prática reflexiva, o conhecimento resultante das suas experiências educativas com os resultados da pesquisa e com os desenvolvimentos teóricos produzidos. Daí, a relevância acrescida conferida às metodologias e aos resultados da investigação educacional, como componente de formação inicial, de modo a capacitar os futuros docentes para a atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico.” (idem).

Com efeito, o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro que regulamenta a formação de educadores/professores do ensino básico, na qual se inclui a formação de educadores, coloca em relação a prática pedagógica supervisionada e a investigação em educação, dando ênfase à importância da dimensão investigativa numa lógica de investigação-acção ou de investigação integrada na própria prática pedagógica.

No Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (legislação sobre o perfil geral dos professores e educadores de infância), no que toca à dimensão investigativa da actividade docente, pode ler-se:

- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem - *“Organiza o ensino e promove individualmente, ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos e das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que se torne pertinente”*;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade - *“Coopera na elaboração de estudos e de projectos integrados na escola e no seu contexto”*;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida - *“ O educador/professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (...) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”*.

Pelo exposto, comparativamente ao texto de 2007 com que iniciámos este ponto, este último texto referente ao perfil de desempenho, com menos 6 anos, é mais comedido na importância que atribui à investigação, o que permite inferir que houve uma tendência crescente de valorização desta dimensão nos discursos políticos.

Mas porquê esta tónica actual na investigação, tanto na literatura como na legislação? Em 2001 Alarcão respondia à pergunta, justificando o fenómeno da seguinte forma:

- A concepção actual de currículo e de gestão curricular *“reclamam que o educador/professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao educador/professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar”* (Alarcão, 2001c, p.22);
- A preocupação com a qualidade de ensino liga-se à ideia de inovação que depende de atitudes e práticas investigativas e participativas dos docentes;
- As atitudes e práticas investigativas contribuem, simultaneamente, para o desenvolvimento profissional dos educadores e educadores/professores e das escolas.

Seguindo a linha de pensamento de Alarcão, torna-se mais clara a nossa preocupação com a dimensão investigativa na prática pedagógica supervisionada, ao nível da formação inicial, pelas razões que passamos a descrever.

A primeira razão reside no facto de estarmos a formar educadores de infância que não podem optar pela via da aplicação de um currículo, já que não existe um currículo ou programa oficial prescrito, o que torna a prática de desenho e de desenvolvimento curricular central na sua actividade profissional. O que autores como Roldão (2000) reclamam para os outros docentes, apelando ao protagonismo dos docentes na definição contextualizada do currículo é, para os educadores de infância, incontornável.

Mas a relativa⁵³ autonomia no que respeita ao currículo não é razão suficiente para a valorização da dimensão investigativa na actividade profissional do educador, já que no desenho e desenvolvimento curricular o educador pode seguir diferentes práticas: a reprodução da cultura vigente, essencialmente por imitação artesanal de outros colegas, conformando-se a essa cultura; a apropriação de materiais difundidos pelas editoras e outros organismos que contribuem para a difusão de produtos para o ensino, conformando-se às verdades que subjazem a esses produtos; a orientação por pressupostos teóricos, à luz das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, ou da didáctica específica das disciplinas que integram o currículo, conformando-se às verdades que veiculam; e, finalmente, a construção com as crianças reais e os contextos onde vivem, aceitando pôr à prova a cultura vigente, os

⁵³ Relativa, porque não existe um vazio de orientações oficiais.

pressupostos teóricos e filosóficos que o orientam e analisando criticamente os produtos para o ensino, de forma controlada e reflectida.

Porém, a opção pela última abordagem não depende unicamente do educador e da sua vontade. Segundo Nóvoa (2007) há um fosso entre todo *discurso palavroso* sobre a formação de professores e as actuais políticas para a profissão docente que não apoiam a autonomia dos docentes. Essas políticas podem fazer com que a profissão fique completamente dominada pela *indústria do ensino* que cria *material pronto-a-vestir* e pelo discurso dos *peritos e universitários* e, se assim for, a dimensão investigativa ficará confinada a problemas externamente colocados por outros, em que, na melhor das hipóteses, os educadores podem ser chamados a colaborar.

A segunda razão, a da inovação, justifica a pertinência com a qualidade da educação, ideia que não possuindo contornos claros, consensuais e inequívocos, é pelo menos uma ideia em construção ao nível individual e institucional, com base no julgamento do que já conhecemos, mas que desejamos superar à luz de uma idealização que possuímos, sendo para isso necessário pensar em alternativas possíveis e na sua experimentação.

Finalmente, partindo da ideia, essa completamente consensual, que a formação inicial é o início de um percurso, o que remete os profissionais para a sua condição de *lifelong learners* (Roldão, 2007), a investigação será uma forma de desenvolver atitudes, uma estratégia que possibilita o exercício dessa condição ao longo da vida.

Importante para apetrechar e capacitar “os docentes com saber e domínio dos instrumentos conceptuais e técnicos de investigação que lhe permitam tornar efectiva a sua reflexão analítica⁵⁴ sobre a acção que desenvolvem e consequente produção de saber, bem como lhe tornem acessível o consumo de investigação produzida e a possibilidade de investigação sistemática” (Roldão, 2007, p. 48).

Actualmente, a defesa da dimensão investigativa na formação e prática profissional de professores vai também buscar fundamentação a uma visão da profissão com qualificação de nível superior universitário, que necessita ser comparada a outros sectores da formação universitária e orientada pelos critérios de qualidade definidos para o ensino superior. Nesta linha de pensamento Niemi (2007), considerando a investigação, o ensino e a interacção na sociedade como critérios de qualidade do ensino superior, defende a importância na formação do conhecimento científico actualizado e do desenvolvimento de uma atitude analítica sobre o

⁵⁴ A autora contrapõe à proposta de Schön de *prática reflexiva*, desejando demarcar-se da interpretação que o senso comum faz desta denominação, a ideia de profissional de ensino analítico e investigativo da prática. Retomando o pensamento de Schön e apelando para a *reflexão sobre a reflexão na acção*, a autora considera que a prática reflexiva requer o recurso a conhecimentos teóricos e práticos prévios; a teorização problematizadora da dimensão prática em apreço; e a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações.

trabalho. Segundo o autor, a sociedade do conhecimento exige que as práticas sejam *baseadas em evidências* (o melhor conhecimento disponível) e que os profissionais possuam competências que lhes permitam actuar como investigadores, analisar rapidamente as situações e elaborar as conclusões.

“Quando se fomenta uma prática baseada na evidência, não basta fornecer aos professores informações sobre investigações, facultando-a como se fosse um processo de topo para baixo. Eles precisam de competências para adquirir diferentes tipos de evidências que informem a sua prática e as suas decisões. Parece claro que sem investigação, estudos metodológicos e experiências de processos investigativos, é muito difícil interiorizar uma orientação baseada na evidência.” (Niemi, 2007, p.57).

A proposta de Niemi junta-se a outras vozes que defendem a docência como uma profissão de alto nível. Esta opção contrasta com uma concepção de formação de educadores que, nos países da OCDE tem levado a práticas diferenciadas entre países, sendo o nível universitário uma exigência muito recente para alguns e o perfil dos profissionais muito variável e vinculado a visões culturalmente marcadas quando ao papel das instituições para crianças pequenas (Oberhuemer & Schreyer, 2008). Lembramos que algumas destas visões nem sequer vinculam os profissionais ao domínio da docência.

Resumindo a argumentação a favor da dimensão investigativa, Canário (2007) afirma que existe um consenso geral sobre a formação ao nível da retórica, sendo uma das ideias consensuais a necessidade de dar relevância estratégica às práticas de investigação, como eixo metodológico estruturante dos dispositivos e processos formativos (formação inicial e contínua). Parece pois incontornável a ideia de abordar a dimensão investigativa na profissionalidade docente e nos processos formativos que a podem apoiar.

Percorrendo um caminho já antes traçado por Alarcão (2001c), a propósito do professor-investigador, não podemos evitar lembrar Stenhouse e recuar aos anos 60 do século XX. Porém, como afirma a autora, a defesa desta ideia na profissionalidade docente é anterior a Stenhouse, podendo evocar-se Dewey e a sua concepção de professor como *estudante do ensino*. Stenhouse tornou-se uma referência por ter desenvolvido projectos que tinham como eixo estruturador a ideia de que a investigação pode e deve ser desenvolvida por professores, trazendo mais valias para a prática curricular e para a observação dos progressos dos alunos e funcionando, simultaneamente, como impulsionadora do desenvolvimento profissional.

Como descreve Oliveira (2002) a proposta de Stenhouse surge como contraponto à pedagogia por objectivos muito em voga na época, a qual imprimia uma visão de racionalidade técnica ao currículo. Na perspectiva da racionalidade técnica cabe conduzir os alunos em função de

metas pré-definidas. Em contraponto, Stenhouse defende a autonomia e a abordagem curricular de processo, na qual o professor se guia essencialmente por princípios e valores a desenvolver. A autonomia do professor é condição essencial para uma abordagem curricular que se perspectiva experimental e aberta a possibilidades e a atitude de investigação, a ferramenta necessária para orientar a sua acção de construção partilhada com alunos e colegas. Actualmente coabitam diferentes discursos académicos que fundamentam a defesa da pertinência do professor-investigador. De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008) a investigação realizada pelos professores justifica-se porque os protege do *frenesim normativo* e da *retórica nominalista*, na medida em que proporciona uma triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas; favorece a construção de conhecimento profissional prático, funcionando como uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional⁵⁵; surge em continuidade de um legado histórico⁵⁶ de autores que defendem a investigação-acção como metodologia a usar pelos professores e que se baseiam na convicção de que é possível mudar e transformar a realidade social, considerando-se os professores actores centrais nesses processos; reconhece-se na investigação uma forma de integração do direito de ensinar e do direito de aprender, entendendo os profissionais como competentes para investigar a sua própria prática e para o fazerem de forma colectiva, para aprenderem com o processo e levar as organizações a aprender, orientando-se pelo objectivo último que é a melhoria da aprendizagem das crianças; assume-se como um processo de emancipação dos profissionais e das organizações de que fazem parte, levando-os a participar da avaliação do serviço social que prestam.

Ponte (2002) justifica da seguinte forma a investigação realizada por professores: para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; para contribuírem para a construção de um

⁵⁵ Os autores entendem que a construção de conhecimento prático é de natureza evolutiva, acontece em contextos sociais, culturais e educacionais específicos, em comunidades profissionais, que cada professor experiencia nos níveis inter e intrapessoal.

⁵⁶ Invocam Dewey que considera que o professor dispõe de agência reflexiva e pode em comunidade apoiar a mudança na escola, colocando-a ao serviço da democracia; invocam Lewin pelos princípios que subjazem à investigação-acção e as suas possibilidades de provocar mudanças sociais e construção de conhecimento social; invocam Stenhouse que vê na investigação a possibilidade dos professores ganharem autoria no desenvolvimento curricular contextualizado; invocam Kemmis & Carr que justificam a investigação realizada pelo professor pela integração do desenvolvimento do professor e do currículo, das mudanças provocadas nas escolas com as mudanças nas políticas educativas.

património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos

Pelo exposto, verifica-se que existe uma diversidade de discursos sobre o professor-investigador⁵⁷, mas apesar dessa diversidade existe também um consenso alargado sobre os seguintes argumentos a seu favor: a investigação provoca efeitos nas práticas de docência, já que a construção de conhecimento poderá levar a uma melhoria das práticas; há vantagem em democratizar a investigação, já que se esta for realizada de forma externa à prática da docência, não envolvendo os actores, os resultados dessas investigações ficam fechados na comunidade de investigadores e não chegam aos docentes.

Revisitando de novo Alarcão (2001c), há, segundo a autora, dois princípios que estruturam a proposta de professor-investigador. Relativamente ao primeiro a autora diz que *“todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”* (p.6).

O princípio enunciado decorre da forma como é conceptualizada a profissão docente, considerando-se que as competências necessárias à investigação são importantes para o ensino. O professor deverá ter uma atitude de questionamento, assim como capacidade para analisar criticar e reflectir, sem as quais não poderá questionar e problematizar a sua própria prática, a qual não se compadece com a aplicação de um receituário validado para situações tipificadas. A complexidade, a incerteza e a singularidade das situações educativas ditam a necessidade de investigar, desde logo pelo desafio de compreender e agir de forma qualitativamente superior.

Assim, o primeiro princípio leva a enunciação do segundo:

“Formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (idem).

Alarcão relaciona estas competências com os objectivos enunciados por Roldão (2000) para a formação inicial⁵⁸ e enuncia-as subdividindo-as em competências *atitudeis*, *competências de acção*, *competências metodológicas* e *competências de comunicação*.

Analisando as competências enunciadas verificamos que elas são essenciais ao investigador nas diferentes fases do processo de investigação, mas que se coloca em evidência a dimensão

⁵⁷ Em artigo de 1991, Zeichner afirma que desde os anos 80 a popularidade de expressões como *ensino reflexivo*, *investigação-acção*, *reflexão na acção*, *investigação do professor*, *formação de professores centrada na investigação* ou *orientada para a investigação* esconde uma diversidade de concepções e de práticas.

⁵⁸ Compreender e analisar situações de ensino, decidir, participar numa cultura profissional colaborativa, avaliar a acção, descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular.

relacional numa prática que se perspectiva colectiva. Fica igualmente evidente a ideia de que se trata de um processo desenvolvimental, em que dimensão atitudinal possui uma relevância substancial.

Competências atitudinais	Competências de acção	Competências metodológicas	Competências de comunicação
-espírito aberto e divergente -compromisso e perseverança -respeito pelas ideias do outro -autoconfiança -capacidade de se sentir questionado -sentido da realidade -espírito de aprendizagem ao longo da vida	-decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos -capacidade de trabalhar em conjunto -pedir colaboração, dar colaboração	-observação -levantamento de hipóteses -formulação de questões de pesquisa -delimitação e focagem das questões a pesquisar -análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização	-clareza -diálogo (argumentativo e interpretativo) -realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Tabela 7 - Competências de investigação a desenvolver na formação (baseado em Alarcão, 2001c)

Mas poderá pensar-se a possibilidade de investigar e ensinar ao mesmo tempo? Esta pergunta, lançada por Gómez (2002), é também por ele respondida apresentando três posições possíveis: concordando com Sthenhouse, Elliot & Kemmis que argumentam que o professor pode ensinar e investigar a tempo inteiro, incidindo a investigação sobre a prática pedagógica; citando Tazzanos, para quem a responsabilidade e rigor que o processo investigativo exige torna as actividades de docência e investigação inconciliáveis; apresentando a sua própria posição, que o autor apelida de conciliadora, ao caracterizar a investigação realizada pelo professor como uma construção pessoal e experiencial, realizada a partir da observação do universo da sua prática pedagógica, para descobrir as manchas que o impedem de ser mais eficiente e que podem situar-se em diferentes problemáticas educativas, levando-o a colocar por escrito observações, críticas, a ensaiar sistematicamente as suas propostas e a construir conhecimento pedagógico.

A discussão é marcada pela concepção de investigação. Pode a investigação realizada por professores, que se debruce essencialmente sobre os problemas da prática pedagógica, ser considerada investigação? Se a resposta for afirmativa a formação assumirá que a participação em experiências que se caracterizem pelo formato investigativo, vinculadas a situações de prática pedagógica, são desejáveis. Mas se a resposta for negativa a investigação importará essencialmente pela possibilidade de fazer com que os professores saibam consumir

investigação e, eventualmente, colaborar com investigadores. Esta questão tem levado muitos autores a discutir os critérios de qualidade da investigação realizada por professores⁵⁹.

Retomando a ideia com que iniciámos este ponto, a investigação sobre a própria prática é frequentemente associada à idealização do profissional reflexivo (Esteves, 2001, 2006). A investigação é pensada intencionalmente como estratégia para atingir o objectivo de desenvolver profissionais reflexivos, mas a ideia não é pacífica. Lembramos aqui as reticências de Perrenoud (1999) quanto à crença nas potencialidades da investigação no apoio ao desenvolvimento desses profissionais. Para o autor a prática reflexiva não é uma metodologia de investigação e, embora a investigação possa apoiar o desenvolvimento de profissionais reflexivos por possuir pontos em comum com a prática reflexiva, há divergências que deverão ser tidas em consideração:

- Investigação e prática reflexiva não têm o mesmo objecto. A primeira está aberta a diferentes problemáticas educativas, a segunda focaliza-se e localiza-se no contexto imediato, no dia-a-dia e nos locais onde se exerce;
- Investigação e prática reflexiva não exigem a mesma atitude. À primeira interessa descrever e explicar, à segunda compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular;
- Investigação e prática reflexiva não têm a mesma função. A primeira tem pretensões de construir saberes úteis numa perspectiva social alargada, a segunda contenta-se com a consciencialização e saberes da experiência úteis localmente.
- Investigação e prática reflexiva não possuem os mesmos critérios de validação. A primeira exige um método e um controlo intersubjectivo, a segunda julga a sua qualidade pelas regulações que permite operar e pela eficácia na resolução de problemas.

Ponte (2002) inverte a forma de colocar a questão dizendo que *“não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo... Mas, provavelmente, não basta ser reflexivo para se fazer investigação”* (p.8) e que a menor ou maior proximidade dos conceitos dependerá sempre do que entendermos por reflexão e investigação.

Para Perrenoud (1999), para que a investigação possa apoiar o desenvolvimento de profissionais reflexivos é necessário que se aproxime da regulação de actividades e da realidade do trabalho e se foque menos nas questões metodológicas, reconheça a importância dos

⁵⁹ Retomamos este assunto no capítulo respeitante ao estudo.

contextos e da descoberta na construção de teoria e se centre menos nas questões relativas ao tratamento de dados e à validação. Em síntese, é necessário ampliar a concepção de investigação e de formação para a investigação, colocando-a no centro do plano de formação e integrando-a a todas as competências profissionais visadas, não esquecendo no entanto que ela não é a única estratégia útil ao desenvolvimento de profissionais reflexivos.

Alarcão (2001c) é mais comedida nas propostas e considera que poderá ser igualmente útil a presença da investigação de forma visível (disciplinas, seminários) nos planos de estudos, mas não deixa de considerar que as competências investigativas se desenvolvem transdisciplinarmente.

Assumindo a investigação como estratégia de formação, nomeadamente na formação inicial, do que falamos é de um conjunto de actividades, nas quais os candidatos a educadores/professores poderão envolver-se e que visam o desenvolvimento de competências necessárias à prática educativa, a qual, pela sua natureza, exige ser capaz de consumir investigação e realizar investigação vinculada com a prática pedagógica. A estratégia não pode ser desvinculada dos fins visados, portanto do desenvolvimento de profissionais que se perspectivam com determinadas competências.

Neste trabalho damos conta de uma experiência de formação baseada na possibilidade do educador-investigador a que acresce a intenção de formar educadores capazes de incluir as crianças nas suas práticas pedagógicas. Considerando a necessidade de aceder às perspectivas das crianças, de as escutar, à semelhança do que acontece na investigação com crianças, investigar em contextos reais de prática pedagógica assume-se como uma estratégia possível de formação e, simultaneamente, como uma prática imprescindível para o desenvolvimento de pedagogias participadas, ou inclusivas das crianças.

Capítulo 4 – O estudo: investigar com crianças na formação inicial de educadores

1 Considerações iniciais

Num outro ponto deste trabalho reflectimos sobre o desejo de Piaget na década de 60 do século XX de desenvolver uma disciplina científica capaz de informar as práticas dos educadores e professores, conferindo-lhes cientificidade. Hadji (2001a; 2001b) rejeita esta ideia, considerando que a intenção de Piaget é redutora, por partir do pressuposto de que existirá uma relação unívoca da teoria à prática, quando na realidade tanto investigadores como educadores desenvolvem práticas e se debatem com problemas teóricos. Os investigadores produzem teoria, no sentido clássico, através de um modelo descritivo/explicativo, mas *“a prática educativa também produz directa (e imediatamente) teoria, no sentido em que não é possível agir sem uma certa representação da acção (das suas finalidades, do seu sentido, valor, utilidade, etc.)”* (Hadji, 2001a, p.38)

Ao contrário do que seríamos tentados a concluir, a partir desta argumentação, para Hadji não pode considerar-se a teoria produzida pelos investigadores em ciências da educação isenta de intenções e a pedagogia intencional na sua essência. Assim, impõe-se questionar o que entender por ciência e que intenções são aceitáveis num trabalho científico.

Num esforço de sistematização e distinção da investigação científica, da investigação de carácter praxiológico, Hadji (idem) considera que elas possuem duas lógicas distintas de validação e que é necessário não misturar estas duas lógicas, o que significa que investigador e prático possuem papeis e objectivos diferenciados. Para este autor a investigação-acção pertence ao domínio praxiológico e não ao domínio científico, não sendo possível provar cientificamente um modelo de acção, nem podendo exigir-se de um modelo científico que seja útil, sendo necessário saber articular estas duas lógicas:

- Apesar das limitações da investigação científica não devemos ignorar os seus contributos, de outro modo ficamos à mercê de *ideólogos e charlatães*, mas a ciência não pode prescrever uma prática. A ideia de educação científica é *monstruosa*, já que a obsessão pela prova pode levar a inventar factos, tornando-se o imaginário garante da verdade;
- A investigação não pode ignorar as questões da utilidade social, uma vez que o investigador é um actor social e pretende esclarecer problemáticas sociais;

- Os modelos de acção podem beneficiar de um tratamento científico, questionando as convicções que os orientam;
- Os investigadores poderão elaborar modelos que, não sendo prescritivos, contribuirão para abrir o *campo dos possíveis*.

	Lógica da prova científica	Lógica da validação praxeológica
Tipo de prova	O modelo descritivo/explicativo é provado pelos factos	O modelo de acção é provado pela acção conduzida de uma forma pensada
Questão a pôr	A situação é tal e qual como está representada no modelo?	As modalidades de acção são: <ul style="list-style-type: none"> • Inteiramente realizáveis? • Realmente úteis? • Funcionais?
Modo de controlo	Controlo do discurso pelos factos disponíveis e cientificamente construídos	Controlo do discurso pelos factos produzidos pela acção realizada
Tribunal de julgamento	Comunidade científica	A própria acção, mas também a investigação (científica) que pode servir como distanciação crítica
Limites	Impossibilidade de dispensar a interpretação Prova sempre local e válida só para um determinado contexto Corroboração da teoria pelos dados, mais do que pela verificação Domínio do real a descoberto cercado pelo real escondido	Impossibilidade de estabelecer cientificamente a validade de um modelo de acção Impossibilidade de verificar a eficiência e/ou eficácia de uma acção
Riscos	Submissão acreditativa à comunidade científica	Ausência de distanciação crítica

Tabela 8 - As duas lógicas de validação (Hadji, 2001a, p.44)

A articulação não traz para o domínio da ciência trabalhos em que o investigador e o prático se integram num único papel. À investigação realizada por professores em contextos de prática não é reconhecida legitimidade científica pela promiscuidade entre o campo praxeológico e teórico o que faz com que o conhecimento que se obtém não seja generalizável (a prova reside na orientação da acção e não nos factos). Porém, como afirmava Alarcão em 2001, as tendências que se observam na investigação em educação vão no sentido em que estas duas lógicas se tocam.

“(…) percebo e pressinto (...) o aprofundamento da tendência para a conceptualização humanista da realidade na sua globalidade ecologicamente interactiva e nas suas configurações para a aceitação da relação implicada da pessoa do investigador na representação da realidade, para a valorização de modalidades sensoriais de acesso ao conhecimento, para a subjectivação do conhecimento científico, para a valorização dos processos de meta-análise interpretativa e para a multiplicidade de formas comunicacionais na sua difusão.” (Alarcão, 2001b, p.141).

Estrela & Estrela (2001) reflectindo sobre um projecto desenvolvido em Portugal entre 1991 e 1994 (o projecto IRA), que tinha entre os seus objectivos o desenvolvimento de professores pela investigação-acção, afirmam que os *“saberes construídos pela investigação-acção, embora assentes*

em critérios de validade ecológica, não cumprem com todos os critérios de cientificidade, mesmo quando ela é concebida numa lógica de inspiração fenomenológica (...) arriscam-se a ficar a meio entre o conhecimento experiencial e o conhecimento científico” (p. 40).

Em contraponto, a posição dos autores que argumentam a favor da legitimação do conhecimento construído no âmbito das investigações realizadas por participantes de práticas sociais reconhece limitações no conhecimento científico gerado de forma tradicional e a impossibilidade de o transferir para a prática e defende a legitimação de outras formas de conhecimento (Ponte, 2002).

A propósito do reconhecimento de outras formas de conhecimento recordamos Santos (1987,1989) quando diz que todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum. De acordo com este autor, a ciência moderna produziu conhecimentos e desconhecimentos, fez do cientista um *ignorante especializado* e do cidadão comum um *ignorante generalizado*, sendo este o preço a pagar pela fragmentação do conhecimento científico, pela linguagem hermética em que se traduz e pelo imperialismo da sua racionalidade. Ao aceitar só uma racionalidade, a sua, a ciência moderna expulsou todos os outros tipos de saberes para o campo da irracionalidade, dos obstáculos. A ciência pós-moderna considera que nenhum conhecimento é em si mesmo racional e que só a configuração de todas as formas de conhecimento o é, dialoga com todas as outras formas de conhecimento e deixa-se penetrar por elas. O senso comum apresenta-se como interlocutor privilegiado, já que apesar da sua vertente mistificadora e conservadora contém uma vertente utópica e libertadora que pode ser ampliada através do conhecimento científico. No senso comum coincidem causa e intenção e, por isso, está-lhe subjacente uma visão do mundo assente na acção e na responsabilidade individuais.

É na racionalidade do senso comum e no seu modo de procura da verdade que muitos autores situam a actividade de investigação dos professores (Lenoir, 2006), entendida enquanto processo de construção de um saber prático, o qual, como vimos a partir da argumentação de Santos, não é rejeitável. De acordo com Alarcão (2001b) o diálogo atento e respeitador entre conhecimento erudito e conhecimento do senso comum é uma das tendências evolutivas dos paradigmas de investigação.

Através da exploração da evolução do conceito de verdade e da constituição do interpretativismo no seio da ciência, Máximo-Esteves (2008) diz-nos que as formas de investigação emergentes procuram chegar não à verdade única, mas à verdade múltipla, relativizada por uma realidade dinâmica e mutável. A procura da verdade leva à construção de

um conhecimento situado, parcial, construído pela comunidade que o partilha e o valida pelo diálogo questionante.

Retomando as críticas à investigação sobre a prática verificamos que estas não se limitam à dimensão epistemológica. Cochran-Smith & Lytle (1999) acrescentam as críticas referentes aos métodos e aos fins da investigação.

Quanto aos métodos, ou ao pólo técnico da investigação, Máximo-Esteves (2008), a propósito da investigação-acção, afirma que autores que partilham da perspectiva de Hadji atrás descrita aceitam que a investigação-acção seja um instrumento de desenvolvimento profissional, capaz de produzir conhecimento importante e útil, mas não aceitam que se apelide esse conhecimento de científico, pelo facto de não haver distanciação entre teoria e prática, ou seja, entre o processo de conhecimento e o objecto a conhecer.

Lembramos de novo a argumentação de Santos (1987,1989) quando afirma que todo o conhecimento é auto-conhecimento e que a distinção entre sujeito/objecto tem vindo a diluir-se, mesmo nas ciências naturais. O papel do sujeito enquanto consciência é reabilitado e assume-se o carácter autobiográfico e referencial da ciência. O convívio com o conhecimento deixa de ser funcional para passar a ser compreensivo e íntimo.

Quanto aos fins da investigação, Ponte (2002) apresenta-nos uma argumentação baseada num percurso histórico da ciência que, não obstante as distinções, nos evidencia as sobreposições entre investigação académica e investigação sobre a prática. Ou seja, segundo o autor a investigação académica visa aumentar o conhecimento académico nas áreas e disciplinas estabelecidas na comunidade académica e a investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas que se destina à comunidade profissional. No entanto, os conceitos são parcialmente sobrepostos na medida em que os membros da comunidade académica, sendo também professores, podem desenvolver investigação sobre a sua própria prática e os professores podem fazer investigações sobre a sua prática que desejam ver aceites pela comunidade académica. Concordante com esta posição, Lüdke (2001) contesta que a investigação do professor tenha obrigatoriamente que acontecer sobre a prática, podendo os professores desenvolver também investigação académica numa perspectiva tradicional. Porém, esta forma de pensar a sobreposição apenas reafirma as diferenças.

A este propósito, André (2001a, 2001b) considera existir sobreposição de interesses e papéis de investigadores e práticos, já que a partir da década de 80 do século XX os interesses dos investigadores e o seu posicionamento na investigação se alterou profundamente: passou-se

das situações controladas e laboratoriais ao exame de situações reais do quotidiano da escola e da sala de aula; o papel do investigador deixou de ser visto como alguém de fora e passou a valorizar-se um olhar de dentro em que se analisa a experiência do próprio investigador com outros participantes.

Zeichner(1998) baseia a sua interpretação quanto à desvalorização da investigação realizada por professores referindo a sobrevalorização do conhecimento académico e das suas formas de produção. Segundo este autor, a legitimação do conhecimento produzido por professores que investigam está dependente da concepção que ambos (professores e académicos) possuem de investigação e da forma como esta deve processar-se, considerando que essa concepção está marcada pela relação hierárquica instituída entre académicos e professores na produção de conhecimento. Porém, Zeichner não defende que a investigação realizada por professores deva ter os mesmos propósitos que a investigação científica e deva ser avaliada segundo os mesmos critérios. Para o autor a qualidade da investigação realizada por professores depende da clareza, da boa problematização, do uso de evidências para suportar as conclusões e do facto de expressar, ou não, um ponto de vista próprio.

Recorrendo à bibliografia em língua francesa é interessante verificar como a partir da palavra *recherche* podemos pensar o trabalho científico. Como refere Lenoir (2006) é necessário distinguir entre *procurar* e *pesquisar*, entre *estar em pesquisa* e *fazer pesquisa*¹. *Procurar* refere-se à acção que se traduz no esforço para encontrar ou descobrir alguma coisa, enquanto *pesquisar* implica um trabalho de reflexão associado à acção de procurar. *Estar em pesquisa* diz respeito a um trabalho reflexivo sobre as nossas práticas, sobre as nossas experiências, o qual não procura verdades indubitáveis, mas respostas apropriadas e eficazes a situações problemáticas considerando diferentes opiniões. Já o *fazer pesquisa* implica um trabalho de produção que pressupõe encontrar os meios de objectivação das questões e das preocupações para poder estudá-los (Beillerot, 2007)². Assim, todos os professores que buscam activamente respostas para situações problemáticas *estão em pesquisa*, mas não é lícito dizer que *fazem pesquisa*, já que realizam actividades reflexivas e inquiridoras de modo intuitivo e não da forma formal própria da investigação académica (Ponte, 2002).

¹ Esta distinção foi feita por Beillerot no início da década de 90 do século XX.

² Esta referência corresponde a uma tradução de um artigo do autor datado de 1991.

Um trabalho do domínio científico deve, segundo Beillerot (2001), obedecer a três critérios essenciais, os quais encontramos referidos repetidamente na literatura da especialidade³ :

- Critério um - produção de novos conhecimentos;
- Critério dois - um processo rigoroso de investigação;
- Critério três - a comunicação dos resultados.

A investigação que obedece a estes três critérios, Beillerot considera-a de *primeiro grau*, sendo a qualidade garantida pela concomitância dos três critérios. Estes critérios podem estar presentes na investigação do professor (Alarcão, 2001c; Ponte 2002; Lenoir, 2006). Sendo as situações de ensino únicas e irrepetíveis, a novidade surge num trabalho que deseje efectivamente partir e desaguar na prática e não se limite a aplicar as descobertas de outros. Quanto ao rigor e sistematicidade, sendo possível e desejável, os trabalhos pecam muitas vezes pela centração na prática (André, 2001a). A divulgação junto da comunidade profissional e académica torna-se, teoricamente⁴, cada vez de mais fácil acesso aos profissionais, pela profusão de eventos em que podem apresentar os seus trabalhos.

A pesquisa de *segundo grau* deverá, segundo Beillerot (2001), ter presentes mais três critérios, os quais de algum modo correspondem ao aprofundamento do segundo critério:

- Critério número quatro - a introdução de uma dimensão de crítica e de reflexão sobre fontes, métodos e modos de trabalho;
- Critério número cinco - sistematização da recolha dos dados;
- Critério número seis - presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e actuais que contribuam à elaboração de uma problemática e à interpretação dos dados.

Estes três últimos critérios correspondem a uma explicitação mais criteriosa do critério número dois. Trata-se de uma aprofundamento qualitativo, já que os três primeiros critérios garantem a cientificidade (Lenoir, 2006).

No entanto, os critérios enunciados, apesar de obterem o acordo de muitos autores, não são consensuais. Como refere Lüdke (2001) tentar obter consensos encontra muitas resistências dentro do próprio movimento do professor-investigador, onde os percursos de construção de

³Ponte (2002) reinterpreta estes critérios dizendo que a investigação deve obedecer aos seguintes propósitos: referir-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores; conter algum elemento novo, para que não se trivialize a ideia de investigação; possuir qualidade metodológica; e ser pública. Esta última característica é para este autor um dos elementos mais fortes de credibilização de um projecto.

⁴ Dizemos teoricamente, porque os mecanismos legais instituídos em Portugal para a participação nesses eventos, inibem actualmente os professores da escola pública de o fazer.

conhecimento se apresentam diversos.

André (2001a) propõe que se considerem critérios comuns de qualidade a todas as investigações e outros mais específicos, determinados em função do tipo de investigação, levando em consideração que as abordagens qualitativas provocaram o surgimento de novos critérios gerais de julgamento e que os diferentes tipos de investigação desenvolveram critérios específicos. Assim, dever-se-ia substituir o conceito de validade por critérios que se adequem à investigação qualitativa: *credibilidade, consistência, transferibilidade e aplicabilidade*⁵ (Lincoln & Guba, 1994).

Porém, mesmo relativamente aos critérios gerais continua a não haver acordo, o que nos remete para a necessidade de fazer opções. As perspectivas de investigação determinam os critérios e o conceito de validade assume significados distintos, o que se traduz em procedimentos diversos (Máximo-Esteves, 2008).

Quanto aos critérios específicos em função do tipo de investigação, para o caso da investigação-acção, Dadds num artigo de 1995, definiu para este tipo de investigação os seguintes critérios, que reafirma em texto de 2004: o conhecimento gerado; a qualidade do texto produzido; o impacto na prática do investigador; o impacto no crescimento e na aprendizagem profissional do investigador; a qualidade da colaboração na investigação. Anderson & Herr (citados em Lüdke, 2001) apresentam outros critérios que visam articular duas epistemologias diferentes (a da universidade e a da escola), desejando evitar que se crie a ideia de uma investigação de primeira linha e outra de segunda linha e assumindo que a epistemologia académica tem a ganhar com a abertura à epistemologia da prática:

- Valor dos resultados, ou da acção, que inclui verificar se o projecto culminou nalguma acção e qual a sua natureza (*validade de resultado*);
- Configuração do problema e procedimentos utilizados que permitam chegar aos resultados desejados, nomeadamente o desenvolvimento dos indivíduos e do sistema e afirmações devidamente sustentadas (*validade de processo*);
- Múltiplas perspectivas e interesses dos participantes contemplados (*validade democrática*);
- Levar os participantes a conhecerem melhor a realidade para a transformar (*validade catalítica*);
- Iniciativa de busca do diálogo com os pares para discussão do problema e dos

⁵ Por credibilidade entende-se o quanto as construções do investigador correspondem aos fenómenos em estudo, ou seja, reproduzem a perspectiva dos participantes; por transferibilidade entende-se a possibilidade dos resultados se aplicarem noutro contexto; por aplicabilidade o facto de outros investigadores confirmarem as construções do investigador.

resultados da pesquisa (*validade dialógica*).

Pela natureza do estudo que apresentamos, a discussão em torno da cientificidade da investigação realizada em contexto de prática supervisiva mereceu reflexões em todas as fases do processo que levaram às opções que agora assumem forma escrita.

Pelo exposto, encaminhamo-nos para uma visão de ciência onde caibam diferentes formas de construir conhecimento, sem deixarmos de nos ancorar nalguns pontos, ou fundações, sem as quais o edifício pode desabar, sendo aí que os critérios referidos pelos diferentes autores para a investigação do professor sobre a sua própria prática se tornam úteis por pontuarem uma atitude consciente sobre as opções a tomar.

2 A investigação sobre a prática realizada pelos educadores/professores

Para precisar o tipo de estudo que nos propusemos fazer, o qual se debruçou sobre a formação de educadores, usando a investigação como estratégia de formação na prática pedagógica supervisionada e se desenrolou processualmente de uma forma em que o investigar e o intervir formativamente foram indissociáveis para o professor-investigador que assina este trabalho, é incontornável falar de modalidades de investigação sobre a prática realizada por professores.

No contexto deste trabalho é necessário pensar os conceitos da perspectiva do professor que realiza um trabalho de investigação e formação (portanto uma acção intencional com os formandos⁶ orientada por valores) e, simultaneamente, dos futuros educadores que desenvolvem uma prática pedagógica onde a investigação é integrada. Tanto o primeiro como os segundos investigaram em contexto de prática, visando melhorá-la, ainda que aos segundos tenham sido orientados nesse sentido. Tratando-se de processos de investigação e acção, importa esclarecer que os processos decorrentes de uma mesma situação, só possuem semelhança pela relação da investigação com a melhoria da prática, ou seja, pelo seu carácter interventivo, pelo que se torna necessário esclarecer ideias e conceitos.

2.1 O professor-investigador

A primeira ideia que importa esclarecer é a de professor-investigador, à qual já nos referimos noutro ponto deste trabalho a propósito da investigação como estratégia de formação.

⁶ O que não significa considerar o educador em formação mero objecto de intervenção, já que em todos o processo cuidámos da sua participação.

Podendo a designação assumir diferentes entendimentos, nomeadamente a de professor que desenvolve investigação académica num sentido mais clássico, é à ideia de professor que investiga em contexto da sua própria prática, com o objectivo de conseguir mudanças qualitativas no quotidiano da sua prática pedagógica, da organização a que pertence e da cultura profissional que partilha com os pares, que nos referimos.

A história desta ideia cruza-se com a de investigação-acção, o que torna difícil situar a sua emergência no tempo e no espaço. Muitos autores contam-na organizando cronologicamente a emergência da investigação-acção em diferentes países e, seguindo essa linha de pensamento, necessitamos recuar ao início do século XX.

Situando-nos apenas no movimento designado por professor-investigador, sem preocupação de o situar de forma precisa⁷ no espaço e baseando-nos na história desta ideia contada por Lüdke (2001) e Alarcão (2001c) é necessário recuar a Stenhouse, à década de 70 do século XX em Inglaterra, para compreender como ela se desenvolveu. Há duas imagens criadas por Stenhouse que consideramos fundamentais para a compreensão do surgimento do movimento: a primeira é a de sala de aula como laboratório de um professor que experimenta no quotidiano; a segunda a de professor, que tal como o artista, procura a melhor composição de cores, formas e texturas para criar a sua obra. O objectivo da investigação seria chegar à criação de um currículo que se adequasse à realidade e às crianças e é neste sentido que a autonomia do professor no desenvolvimento do currículo se torna fundacional à ideia de professor-investigador.

A propósito deste movimento Carr & Kemmis (citados em Goddson, 1995) referem um conjunto de factores que apoiaram a emergência da ideia de professor-investigador: primeiro, sentiu-se uma maior exigência no interior da classe dos professores profissionalizados relativamente ao papel da investigação, nomeadamente no desenvolvimento profissional; segundo, os profissionais aperceberam-se da irrelevância de grande parte da investigação académica relativamente às suas preocupações; terceiro, ressurgiu um interesse renovado relativamente ao exequível em relação ao currículo; quarto, a investigação-acção foi catapultada pela ascensão dos métodos com incidência nas perspectivas dos participantes, que colocaram os profissionais no centro do processo de investigação educacional, revelando efeitos no desenvolvimento dos participantes, nomeadamente através do trabalho de fornecer dados ao investigador estranho ao contexto, levando o professor a tornar-se rapidamente um

⁷ Máximo-Esteves (2008) apresenta uma leitura histórica situada em diferentes países de língua inglesa (Estados Unidos, Inglaterra e Austrália) que revela nuances diferenciadoras na evolução do movimento à luz da história da investigação-acção

crítico da sua própria prática; quinto, a responsabilização politizou os profissionais de ensino que viram na auto-formação uma forma de tecerem críticas fundadas e pertinentes à política educativa e condições de trabalho; sexto, os ataques à escola e aos seus resultados levou à expansão de organizações de apoio aos profissionais; sétimo, a investigação-acção começou a ser percebida como inteligível e exequível em relação à melhoria da prática.

Estes contributos cruzaram-se na década de 80 com as ideias de Schön sobre o *reflective practitioner*, que não tendo sido dirigidas ao profissional professor alcançaram uma disseminação enorme no campo da formação de professores associando-se à ideia já existente de professor-investigador (Lüdke, 2001)⁸.

Na mesma época desenvolveu-se noutras partes do mundo, nomeadamente na Austrália, um movimento liderado por professores, inspirado pelas ideias do professor-investigador, mas que assumiu progressivamente características diferenciadoras do movimento em Inglaterra e nos Estados Unidos. Pretendia-se que o envolvimento dos professores fosse além dos assuntos relativos à prática escolar e alcançasse as decisões políticas. Do ponto de vista epistemológico o movimento também se diferencia⁹ e segue um rumo que o distingue relativamente a outros países.

De forma global, da evolução histórica da ideia do professor-investigador até à década de 90 retira-se o sentido aumentativo da autoria dos profissionais em todo o processo e o deslocamento da investigação para o contextos de prática profissional.

Máximo-Esteves (2008) apresenta o retrato da evolução da ideia em países de expressão inglesa e refere Elliott, num artigo de 2006. Este último considera que, actualmente, o movimento de professor-como-investigador em Inglaterra vai no sentido de pensar o professor como técnico, com competências funcionais que o tornam eficaz na aplicação do currículo nacional, longe da ideia que ele próprio defendeu nos anos 80 de investigação-acção para o desenho e desenvolvimento curriculares; dá conta que na Austrália a investigação-acção crítica (emancipatória) evoluiu para uma ideia mais ligada à formação dos professores e à compreensão e resolução dos seus problemas, de forma colaborada entre investigadores

⁸ Lüdke, refere também outros factos que extravasam o domínio da construção conceptual e se prendem com a aceitação na comunidade científica americana da ideia de professor-investigador, nomeadamente a inclusão de um artigo de Zeichner & Noffke, defensores desta abordagem, no 4º *Handbook of Research on Teaching*, da *American Educational Research Association*, livro de uma colecção que é uma referência internacional e, ainda, a aceitação na comunidade americana e internacional e a divulgação da produção científica de Shulman sobre o conhecimento profissional do professor.

⁹ De acordo com Máximo-Esteves (2008) a investigação-acção realizada por professores baseia-se nos Estados Unidos e na Europa no paradigma interpretativo-hermenêutico e na Austrália na teoria social crítica inspirada pelo pensamento de Habermas.

externos e professores-investigadores; afirma que nos Estados Unidos se assiste ao desenvolvimento de projectos em que a ideia de investigação-acção é concebida como um processo conduzido pelas pessoas que estão directamente numa situação, em que desempenham o duplo papel de investigadores e participantes e refere também a emergência da investigação por auto-estudo (sobretudo em contexto universitário).

Em síntese, parece-nos aceitável falar-se em protagonismo dos professores nos processos de investigação nas escolas e na ideia de um professor-investigador capaz de se auto-formar. Fica também desta pequena viagem a impressão de que existe concomitância de diferentes ideias numa denominação única. Dos entendimentos díspares da ideia de professor-investigador resulta a defesa, aparentemente consensual, da investigação-acção enquanto estratégia que impulsiona a formação do professor-investigador. Porém, para uns essa formação significa a realização de prática pedagógica envolvendo trabalho de recolha de dados, visando essencialmente o desenvolvimento de competências técnicas, para outros significa levar os futuros educadores/professores a desenvolver projectos e acções nas escolas, visando a mudança e o desenvolvimento profissional através desse processo (André, 2001a). Entre uma posição e outra surgem posicionamentos conciliadores, mas os motivos que apresentam são diversos, porque na justificação mesclam-se concepções diferentes de professor e de investigador e, consequentemente, do papel da investigação nos processos de formação.

De acordo com Oliveira, Pereira & Santiago (2004) na formação inicial em Portugal não havia, à data em que realizaram o estudo, uma orientação muito consensual entre as escolas de formação de professores, podendo destacar-se uma orientação maior para o tipo de formação que privilegia a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências em modelos de investigação que até ao momento temos vindo a designar de clássicos e uma orientação menor para a investigação pensada numa lógica de intervenção, que apoie a emergência do professor-investigador na acepção defendida pelos fundadores do movimento.¹⁰ Este estudo é interessante na medida em que a legislação que regulava a profissão de educadores e professores à data do estudo, como refere Esteves (2007) já afirmava a importância da investigação.

Não podemos deixar de referir as experiências de Estrela & Estrela (2001) na formação inicial que vão em contra-corrente da tendência geral e apresentam resultados positivos relativamente ao desenvolvimento profissional dos formandos, sobretudo no que toda à distância crítica

¹⁰ Na investigação acima referida os autores referem a seguinte tendência na orientação dos programas que se apresentamos de forma decrescente: i) investigação descritiva; ii) investigação explicativa; iii) investigação de desenvolvimento; iv) investigação-acção; v) investigação avaliativa.

das culturas escolares no processo de socialização profissional, ideia que foi inspiradora para o presente estudo.

Esteves (2002) refere que apesar da tendência internacional para usar a investigação como estratégia de formação de educadores e professores, esta ainda ocorria, à data do seu estudo, de forma pouco assumida nas instituições de formação: currículos como construções compósitas em que o recurso à investigação surgia num número diminuto de disciplinas; estratégia de formação operacionalizada como trabalho de campo realizada pelos alunos em grupo; experiências realizadas de forma desarticulada da docência, antes que os alunos possuissem qualquer experiência de docência. Ainda assim, de acordo com os resultados a que chegou, os formandos atribuíam significado positivo às experiências de investigação. Num outro trabalho Esteves (2007), analisando a literatura portuguesa mais recente, ainda correspondente a um período anterior ao actual modelo de formação de professores decorrente do processo de Bolonha, afirma que tem prevalecido em Portugal um *modelo de formação baseado nas aquisições*¹¹, portanto longe da ideia de professor-investigador. Canário (2005) refere que a dimensão da investigação inicial é marcada pela ausência da investigação que se denuncia mais pelo não-dito do que pelo que é dito nos relatórios. Porém, esta tendência não é confinável à realidade portuguesa como mostram Garrido & Brzezinski (2008) numa revisão da literatura que incluem num estudo realizado no Brasil.

Um estudo da autoria de Figueiredo, Roldão & Portugal (2009), que se baseou na análise dos currículos dos cursos de formação inicial de educadores existentes em Portugal, indica a presença de diferentes concepções de professor-investigador¹². As autoras relacionam a concepção de professor-investigador com posições de autores nacionais e estrangeiros, criando categorias de significado:

- a) Sustentar a prática em investigação (articular/relacionar teoria com a prática, ler criticamente a investigação para sustentar a prática);
- b) Entender a investigação como instrumental para uma prática de qualidade, baseada na reflexão e numa atitude de pesquisa constante (entender o ensino como uma forma de investigação, pensar cientificamente, desenvolver ferramentas para uma prática reflexiva);
- c) Entender a investigação como uma prática de apoio ao desenvolvimento profissional (promover o desenvolvimento profissional, modificar a prática educativa);

¹¹ Apresentamos a classificação dos modelos de formação no capítulo 3.

¹² As autoras ainda não explicitam quais as concepções mais prevaletentes.

- d) Entender a investigação como arena de participação para os professores (otimização dos processos de investigação);
- e) Entender a investigação como forma de produção de conhecimento profissional específico (contribuir para a construção de conhecimento em educação, na linha de uma visão de ciência que defende os estudos de caso nesse processo, promover a aproximação à ideia de docência como profissão afirmando o seu estatuto).

De notar que as categorias encontradas não se excluem umas às outras e que o pensamento dos diferentes autores não se esgota numa única categoria. Vejamos o exemplo da última categoria.

Zeichner & Dinis-Pereira (2005) partem de uma revisão da literatura internacional para evidenciar que a investigação sobre a própria prática favorece o desenvolvimento profissional dos envolvidos e a mudança na cultura escolar; promove aprendizagens específicas de professores e de alunos que muitos docentes consideram válidas e transformadoras; ajuda os professores a tornarem-se mais confiantes nas suas habilidades de ensinar, mais activos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas, assim como mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que utilizam para analisar mais a fundo suas estratégias de ensino; desenvolve nos professores motivação e entusiasmo em relação ao ensino, além de valorizar o seu trabalho; leva a melhorias na aprendizagem, no comportamento e atitudes dos estudantes; leva os professores a adoptar modelos de ensino mais centrados nos alunos e a convencerem-se da importância de ouvir, observar e procurar entender os alunos; auxilia o aumento da confiança e da auto-estima dos profissionais; ajuda a diminuir as distâncias entre as aspirações e as realizações na profissão; é um instrumento importante para os professores entenderem de maneira mais profunda e crítica a sua própria prática e para reverem as suas teorias pessoais de ensino; torna os professores mais abertos e receptivos a novas ideias; torna os professores mais independentes em relação à autoridade externa; altera as práticas e os discursos dos profissionais, que deixam de se centrar nos alunos problemáticos, para passarem a centrar-se nos sucessos dos alunos e nas suas potencialidades. No presente estudo, o qual tem por base uma experiência de investigação-acção-formação, fomos sensíveis a algumas ideias que, do nosso ponto de vista, justificam o uso da investigação como estratégia de formação:

- Importância de basear decisões profissionais no *melhor conhecimento disponível* (Niemi,

2007), não ignorando *autoridades de evidência*¹³ (Fernandes, 2006), assumido o formato de investigação sobre a prática desenvolvida em grupo e apoiada por alguém mais experiente, como uma oportunidade para a leitura e reflexão críticas de literatura de cariz científico que descreve e caracteriza as crianças e a infância num tempo presente;

- Considerar que a prática pedagógica deve buscar incessantemente um patamar de qualidade superior e que essa qualidade não se constrói à margem das crianças, uma vez que o humano marca a especificidade do trabalho docente (Tardif, 2000) e que, para isso, terá de se perspectivar como uma actividade de investigação, encontrando formas de se auto-analisar e de se superar;
- Necessidade de encontrar estratégias formativas que apoiem os processos de desconstrução a propósito de questões cruciais em educação de infância, tais como a concepção de criança, criando distanciação crítica com a cultura dominante no momento em que os futuros educadores entram em contacto e se socializam em contextos reais de prática pedagógica;
- Afirmar o estatuto profissional dos educadores de infância, apoiando a construção de identidades profissionais que denotem autonomia e auto-valorização.

Neste estudo deixámo-nos influenciar essencialmente pelos resultados que nos falam da tendência dos professores para passarem a centrar-se nos alunos, para os ouvirem, para auto-analisarem os seus discursos e as suas práticas pedagógicas e ainda, apresentarem maior abertura à mudança e auto-confiança. É certo que a investigação em contexto de prática entendida como mera tecnologia não determina, nem garante, uma orientação pedagógica e pode ser usada ao serviço de pedagogias com orientação contrária aquela que defendemos (Zeichner & Dinis-Pereira, 2005), mas considerámos como possibilidade que o desafio de desenvolver ideias próprias com base numa tecnologia pudesse impulsionar esses processos.

2.2 A investigação-acção

À semelhança do que fizemos relativamente à ideia de professor-investigador, rever a história da ideia de investigação-acção pode ser um exercício útil para precisar do que falamos. Esta história pode ser contada de diferentes modos, dependendo da profundidade da compreensão dos movimentos de ideias que pretendermos alcançar. A forma mais esquemática, adoptada pela generalidade dos autores, situa cronologicamente os pensadores, acontecimentos,

¹³ Para este autor é fundamental basear as decisões pedagógicas em investigação experimental, estudos correlacionais e reflexão crítica sobre a experiência. Não entendendo nós a prática como teoria aplicada, não podemos deixar de considerar que ela tem de ser informada e reflectida considerando o conhecimento científico.

investigadores e os seus trabalhos. Outros autores fazem referência às circunstâncias históricas particulares dos diferentes países para uma melhor compreensão da evolução da investigação-acção no campo da educação, mas também das diferentes tipologias de investigação-acção.

Nos primórdios da investigação-acção todos são unânimes na referência ao contributo de Dewey e de Kurt Lewin, o que nos situa nos Estados Unidos da América, num ambiente de florescimento do pragmatismo.

Para Dewey (2007) o pensamento reflexivo do professor era condição essencial para o desenvolvimento de boas práticas orientadas para a inovação (ruptura com a prática existente). O autor partia do pressuposto que a concretização do processo reflexivo se podia assemelhar ao método científico (o método experimental), o qual caracterizava da seguinte forma:

“(i) Por um lado significa que não temos direito a chamar qualquer coisa de conhecimento, excepto quando a nossa actividade produziu, de facto, determinadas mudanças físicas nos objectos, que concordam e confirmam a concepção adoptada. (ii) Por outro lado significa que pensar é útil, isto é, é útil uma vez que a antecipação das futuras consequências é feita com base numa observação completa das condições actuais” (Dewey, 2007, p.284).

Tendo a educação as suas leis gerais, os particulares de ensino exigiriam que o professor desenvolvesse um método individual de lidar com os problemas, só possível através das situações reflexivas: *“o problema, a recolha e a análise de dados, a projecção e a elaboração de sugestões ou ideias, a aplicação experimental e a verificação, a conclusão ou juízo resultantes”* (Dewey, 2007, p.156).

Em síntese, situando Dewey no pensamento positivista do início do século XX, podemos fazer apelo à sua influência quanto ao nascimento da investigação-acção, referindo o seu contributo filosófico sobre a natureza do conhecimento (pragmatismo americano) e a imagem de professor como alguém que faz do pensar a partir da experiência um exercício consciente, deliberado e sistemático.

Kurt Lewin surge na década de 40 do século XX, também nos Estados Unidos da América. Emigrante oriundo da Alemanha¹⁴, a sua obra científica sofre influências de vária ordem: condições históricas sociais que fazem dos Estados Unidos da época um país com problemas sociais difíceis, principalmente nas grandes cidades (pobreza, desenraizamento, exclusão, racismo); preocupação em estudar cientificamente o comportamento humano em situações sociais; intenção de intervir socialmente, apoiando o movimento de líderes de opinião que se

¹⁴ Natural da Prússia.

propunham resolver os problemas sociais do país¹⁵. Professor de filosofia e psicologia, é autor da *teoria de campo*¹⁶, a qual, integrando a dimensão pessoal e social na compreensão do comportamento humano, explica variações individuais e apoia a compreensão do funcionamento dos grupos. Envolve-se em diversos projectos de intervenção social junto de grupos problemáticos, acreditando nas possibilidades de regeneração social e é através desse trabalho que desenvolve o conceito de *action-research*.

Como afirma Máximo-Esteves (2008), apesar da diversidade de projectos em que Lewin se envolveu, havia duas características que estruturavam todos os planos de acção: 1) as decisões a tomar deveriam sair do próprio grupo a que a situação problemática dizia respeito; 2) a mudança, ou melhoria dependeria do compromisso de todo o grupo. Estas duas características têm sido, em grande parte, estruturadoras no entendimento da investigação-acção ao longo do tempo, mesmo nas suas variantes mais tecnicistas.

Acreditando, tal como Dewey (2002)¹⁷, que as pessoas se movem por objectivos, Kurt Lewin partia do pressuposto que o comportamento do grupo poderia ser determinado pela maior ou menor partilha de objectivos. A partilha de objectivos e o envolvimento activo do grupo gerariam a dinâmica no interior do grupo, a qual levaria à mudança.

Do contributo de Lewin fica na história da investigação-acção, não só uma proposta metodológica para a construção de conhecimento, como a afirmação de que essa proposta será capaz de produzir mudanças sociais (Kemmis, 1993). Como afirmam Dubost & Lévy (2005) a expressão *action-research* proposta por Lewin¹⁸ designa: 1) uma investigação que não se realiza no laboratório universitário, mas sim em meio natural, ligada a problemas de acção, portanto orientada para valores; 2) a não exterioridade em relação ao objecto pesquisado e o

¹⁵ Kemmis (1993), considera que esta é a grande demarcação de Lewin relativamente ao espírito positivista da época, questão que nem sempre é tratada na literatura a propósito do contributo deste autor.

¹⁶ A *teoria de campo*, em termos genéricos, explica o comportamento pela relação entre factores respeitantes ao indivíduo e ao seu ambiente. Há uma relação dinâmica entre todos os elementos, que se consubstanciam no *espaço vital* da pessoa.

¹⁷ Abordamos o pensamento de Dewey a propósito do interesse num outro ponto deste trabalho.

¹⁸ De acordo com Dubost & Lévy (2005) apesar do marco leviniano ser habitualmente referido como a origem da investigação-acção, devem considerar-se outras experiências ocorridas entre as grandes guerras, com outros olhares disciplinares, nomeadamente: o trabalho desenvolvido pelo Tavistock Institute em Inglaterra, do domínio médico e terapêutico; o trabalho terapêutico de Moreno; o trabalho de Mayo e dos seus colaboradores do domínio antropológico; o trabalho de Alinsky profundamente intervencionista, situado nos Estados Unidos. Da diversidade de propostas os autores retiram pontos comuns a que atribuem a génese da investigação-acção:

- “Uma acção deliberada, que visa uma mudança no mundo real, desenvolvida numa escala restrita, englobada por um projecto mais geral e que se submete a certas disciplinas para obter efeitos do conhecimento ou de sentido” (Dubost, citado em Dubost & Lévy, 2005);
- As críticas explícitas ou não aos comportamentos dos cientistas e dos actores.

envolvimento da pessoa do investigador; 3) a ruptura relativamente aos conceitos clássicos de trabalho científico e das suas relações com a sociedade, ao associar investigação e acção. Enquanto a investigação aplicada se propõe oferecer marcos, ou modelos para a acção (numa posição de saber) a investigação-acção procura encontrar soluções contextualizadas e, do ponto de vista epistemológico, enquanto o positivismo entende o conhecimento como objecto em si, na investigação-acção ele é indissociável do contexto que o produziu.

Dos fundadores até aos nossos dias o que entender por investigação-acção?

Apoiando-nos no trabalho de análise bibliográfica de Máximo-Esteves (2008) verificamos que não encontramos nenhum consenso e que a literatura da especialidade apresenta diferentes definições. Fazendo uma leitura dos autores reconhecidos na área, a autora apresenta uma meta-análise dessas definições, às quais extraímos os traços essenciais (Tabela 9).

Podemos dizer que por investigação-acção se compreende, de forma global, um conjunto de actividades, com o denominador comum de se realizarem seguindo procedimentos que buscam simultaneamente a cientificidade e a intervenção em contexto social, mas a forma como buscam a cientificidade e também como perspectivam a intervenção não é una e sofre influências de diferentes escolas de pensamento.

Autores	Ideias-Chave
Elliott	-desejo/necessidade de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação -desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes
Rapaport	-articulação de temas e conteúdos das ciências sociais, com as necessidades das pessoas envolvidas em situações problemáticas
Halsey	-articulação da teoria e da prática pelos envolvidos, com vista à mudança pretendida num ambiente -avaliação do processo e dos resultados
Bogdan & Biklen	-recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais
James MacKernan	-investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática -permite desenvolver competências profissionais do professor-investigador, compreender e melhorar o local de trabalho, avaliar a eficácia da acção realizada (efeitos), esclarecer novos conhecimentos junto da comunidade de investigação -decorre através da aplicação sistemática e rigorosa de uma metodologia de investigação (problema, plano de acção e testagem de hipóteses, pela aplicação da acção ao problema), numa lógica colaborativa apoiada em estratégias de avaliação e exercício da capacidade de reflexão individual e de grupo sobre a acção desenvolvida
Kemmis & MacTaggart	-forma de indagação introspectiva colectiva -visa, para além da eficácia da acção, a inteligibilidade do conhecimento, o aprofundamento democrático e a justiça social
Grundy & Kemmis	-família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas -processa-se pela identificação de estratégias de acção planeada, pela sua implementação e submissão sistemática à observação, à reflexão e à mudança

Tabela 9 - A investigação-acção: a perspectiva de diferentes autores (baseado em Máximo-Esteves, 2008)

“Em sentido amplo, a investigação-acção pode ser entendida como um dispositivo de vaivém entre investigação e acção, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo que, em contexto educativo, seja feita com a participação (maior ou menor) dos professores” (Caetano, 2004, p.48).

A questão do reinvestimento do conhecimento produzido na acção é fundamental no conceito de investigação-acção. Caetano considera que os casos em que a investigação serve a acção de uma forma linear, ou que a acção serve de ponto de partida para a investigação, sem que haja um reinvestimento do conhecimento na acção, não deverão ser considerados casos de investigação-acção.

A discussão em torno da autoria (participação, colaboração) dos professores no processo de investigação é também referida como critério para a classificação como investigação-acção. Considera-se que não existindo autoria ao longo do processo, dificilmente as problemáticas se prenderão com as verdadeiras preocupações dos professores em contextos de prática e se poderá garantir o reinvestimento do conhecimento construído na acção.

“O que singulariza esta estratégia de formação em relação aos outros tipos de investigação prende-se com a sua natureza eminentemente colaborativa ou cooperativa: as intervenções não são assumidas unilateralmente pelo investigador, a partir do exterior, mas pelo conjunto de actores envolvidos no processo investigativo (...) este envolvimento pressupõe acções permanentes de co-avaliação e de partilha de decisões mesmo durante a (re)construção dos quadros de referência e dos modelos utilizados para analisar as situações e os problemas sociais ou educativos” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 29).

Porém, este critério pode emergir com gradações diversas. No caso da investigação como estratégia de formação na formação inicial, a autoria no *design* investigativo é algo difícil para os futuros educadores/professores. Primeiro, porque lhes falta conhecimento experiencial da situação educativa no papel de educador/professor que permita problematizá-la; segundo, porque a investigação enquanto estratégia de formação é também um processo que se perspectiva experiencial, de aprender a fazer fazendo (Alarcão, 2001c). Num primeiro momento, faltam recursos que possibilitem a compreensão e problematização da situação educativa e a identificação de uma metodologia que leve ao aprofundar da sua compreensão e à introdução de mudanças. Na investigação assumida como estratégia de formação deparamo-nos com o paradoxo identificado por Schön sobre o processo de aprender e a que os psicólogos humanistas antes dele já tinham feito referência: *“um estudante não pode inicialmente entender o que necessita aprender, ele pode aprendê-lo somente educando-se a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende”* (Schön, 2000, p.79).

O autor considera que numa situação de ensino/aprendizagem em que acreditamos no valor da aprendizagem experiencial, o que se pede aos alunos que façam é uma suspensão voluntária da confiança, até que tenham informação suficiente para basear as suas decisões. Só é possível que os estudantes adiram ou não a um projecto, ou o tomem como seu, se possuírem a informação necessária para poderem optar, mas o formador só pode fornecer essa informação ao aluno, de forma a que este a signifique, se este estiver implicado no processo.

Caetano (2004) baseando-se numa caracterização de Tripp dos anos 80, classifica os tipos de investigação-acção considerando o tipo de controle procedimental, o papel do professor, o beneficiário e sobretudo a participação do educador/professor. Centrando-nos nesta última característica diríamos que a investigação acção pode ser organizada num continuum entre a não participação e a autoria.

Não-participativa	Cooptativa (tipo I)	Cooperativa	Colaborativa	Cooptativa (tipo II)
Não participação	Participa como actor/informante	Participa como informante reflexivo	Compromisso e controlo partilhado, tópicos e resultados de interesse mutuo (professor e investigador)	Controla o processo com apoio do investigador

Tabela 10 – A participação dos educadores/professores na investigação-acção (baseado em Caetano, 2004)

À luz da caracterização dos tipos de investigação de Caetano, de acordo com o critério participação, a situação de formação pela investigação-acção-formação que realizámos pretendeu aproximar-se do modelo colaborativo, mas assumiu características que a afastam desse modelo. Nomeadamente, o facto da relação de supervisor-formando ter permanecido desigual no poder, não atingindo a simetria¹⁹ e ter tido uma orientação clara por parte do supervisor no *design* investigativo. No entanto, os formandos não desempenharam apenas o papel de informantes e desejou-se que assumissem colectivamente o papel de investigador, pensando as formas de recolha de dados, recolhendo os dados, reduzindo os dados, interpretando os dados, reflectindo sobre eles e divulgando as reflexões a que chegaram em eventos profissionais, para além do reinvestimento na prática, objectivo central do seu trabalho.

¹⁹ A simetria nas relações educativas é essencialmente uma ideia a perseguir, não podem negar-se os constrangimentos que a cerceiam.

Esta questão remete para o papel do investigador responsável que, não podendo demitir-se do seu papel de formador, deve ser capaz de desafiar intelectualmente os participantes, criar desequilíbrios produtivos, orientá-los nos caminhos da investigação, criar rotinas de estudo e organizar as actividades do grupo, dar suporte mantendo os participantes em situações protegidas na organização escolar (Zeichner, citado em Garrido & Brzezinski, 2008). Como escreve Vieira (2009) se o papel principal do formador é favorecer a emancipação dos formandos, ele não pode abdicar da visão de educação que defende, à luz da qual problematiza a sua prática e a dos formandos, cria espaços para o encontro de interesses e instaura um regime partilhado de indagação crítica.

De qualquer modo, a questão da participação não estabelece a definição do conceito de investigação-acção. No caso da investigação-acção participatória, aquela em que a autoria dos actores que vivem a situação social é maior, os seus adeptos defendem que a investigação pode ser iniciada pelo investigador externo, sendo o seu papel no processo o de mobilizar e organizar o grupo, disponibilizando-se a si mesmo como fonte de recursos técnicos e operacionais. A intervenção externa levará o grupo a tomar consciência dos problemas e tornarem-se capazes de os resolver²⁰

Mas pode considerar-se que a investigação realizada pelos formandos, apoiados por um formador-investigador se trata de investigação-acção?

Alguns autores, designam globalmente este tipo de projectos de investigação-acção, mas usam simultaneamente a designação de investigação-formação, ou o trinómio investigação-acção-formação, salientando a situação de formação. Estrela & Estrela (2001) organizam um conjunto de textos de autores diversos que dão conta de diferentes estudos realizados na formação contínua de professores e educadores²¹ em Portugal, onde estas designações surgem simultaneamente sem uma explicitação e diferenciação claras. Caetano (2004), refere-se igualmente e globalmente a este tipo de investigação apelidando-a de investigação-acção, mas usa também a designação de investigação-formação. O critério de diferenciação mais explícito reside na definição do contexto da investigação como formação de educadores/professores, mas a investigação-formação corresponde numa acepção mais lata a uma situação de investigação-acção (Caetano, 2004). Alarcão (2002) refere que a designação de investigação-acção-formação surge por se ter vindo a acentuar o valor formativo da investigação-acção.

²⁰ Alguns autores referem o conceito de *conscientização* proposto por Paulo Freire, como sendo apropriado para compreender este processo. *Conscientizar*, ou levar a fazer a ruptura com os mitos prevalecentes para atingir novos níveis de consciência, nomeadamente de ser objecto e não um sujeito com poder (Macedo, *et al.*, 2005).

²¹ O projecto IRA.

Pensamos que, no caso da nossa experiência de formação, a relação estreita (com sentido biunívoco) entre a investigação com crianças e acção pedagógica estabelecida pelos formandos ao longo do desenvolvimento do projecto, o envolvimento progressivo dos educadores cooperantes enquanto colaboradores na formação e interessados na qualidade do trabalho pedagógico e representantes da organização escolar e a apropriação também progressiva do próprio projecto e da extensão da sua problemática por parte dos formandos se tornaram impulsionadores de espaços de autoria colectiva (formador-investigador, grupos de formandos, educadores cooperantes). Instaurou-se um regime partilhado de indagação crítica que envolveu formador e formandos. No entanto, há que considerar os dois níveis em que essa indagação aconteceu: a dos formandos-investigadores que procuraram em grupo (pequeno e grande grupo com a colaboração do formador apoiado por educadores cooperantes) construir conhecimento sobre uma temática de interesse comum, na e a partir da prática pedagógica, com a finalidade de o reinvestir nessa mesma prática e de o partilhar na comunidade profissional, processo respeitante ao seu desenvolvimento profissional; a do formador-investigador que procurou construir conhecimento com a colaboração dos formandos sobre o processo de formação em torno de uma temática de interesse de todos, com o objectivo de o reinvestir na sua própria prática de formador e de o partilhar na comunidade profissional e académica.

O interesse comum ao grupo, ou o sentido da indagação crítica que uniu os seus elementos, consubstanciou-se, em primeira linha, numa temática de interesse comum (do domínio da prática pedagógica com crianças), embora a definição da situação de formação como objecto de investigação tenha gerado um segundo nível de interesse (ao nível do desenvolvimento profissional dos participantes). Não era apenas o investigador que possuía interesse na construção de conhecimento a partir da situação de formação, já que os participantes se encontravam conscientemente envolvidos no processo. Porém, consideramos que nos encontramos nos limites da investigação-acção já que *o pedido, ou apelo* dos envolvidos foi apenas implícito e, por isso, a legitimidade do processo necessitou de procedimentos reguladores na relação com os actores (Levy, 2002), desejando levar à consciencialização de uma problemática.

Carr & Kemmis (citados em Kemmis, 1993) classificaram a investigação-acção partindo da proposta de Habermas²², relativa à forma como o conhecimento se constitui nas ciências sociais: o interesse técnico que leva à construção de conhecimento que facilite o controle técnico, constituído de forma instrumental em explicações que se inscrevem no quadro das ciências empírico-naturais; o interesse prático, que leva à compreensão e interpretação das situações sociais e comunicativas para poder informar e orientar o juízo prático; o interesse emancipatório que visa compreender e eliminar as condições alienantes dos constrangimentos contextuais, levando as pessoas a compreender o que as leva ao desenvolvimento de práticas contrárias ao que desejam.

Nas palavras de Kemmis (1993) a investigação-acção técnica assenta numa visão positivista, em que o professor-investigador é visto como um amador aos olhos dos universitários; a investigação-acção prática é entendida à luz dos pressupostos de Schön sobre a epistemologia da prática e teve desenvolvimentos nos Estados Unidos e em Inglaterra, protagonizados sobretudo, por Elliott; a investigação-acção crítica, ou emancipatória²³, proposta por ele próprio e Carr, compreende que a investigação social está sempre, de uma maneira ou de outra, ligada ao movimento social e acção social (Tabela 11).

²² Para Habermas a consequência reprodutiva mais importante dos sistemas educativos resulta da cumplicidade na perpetuação de um entendimento científico-positivista do mundo que impede continuamente a formação da consciência crítica (Morrow & Torres, 1997).

²³ O autor utiliza como sinónimos as designações de investigação-acção crítica e emancipatória.

Tipos	Técnica	Prática	Emancipatória
Objectivo	Aumentar a eficácia e compreensão da prática educativa pela testagem da aplicabilidade de resultados da investigação	Contribuir para a melhoria das práticas individuais, a compreensão pelos participantes das mesmas e das situações em que esta prática ocorre, desenvolvendo a competência profissional	Melhorar a prática, desenvolvendo a competência profissional, mas também emancipar os participantes dos ditames da tradição, hábitos, coerção, cepticismo, frustração e sistematização burocrática; perspectiva social de análise das relações sociais na educação, reacção crítica aos constrangimentos organizacionais que limitam a mudança
Descrição	Os participantes investigam questões externas que não se baseiam nos seus próprios interesses	Os participantes escolhem as questões que vão investigar, monitorizando, eles próprios, a sua prática	A responsabilidade pelo processo de investigação é totalmente assumida pelo grupo de participantes
Raciocínio	Instrumental: preocupação com a eficácia relativa das práticas, emprego de técnicas para incentivar os participantes e manter uma ligação à investigação	Prático: orientado para a acção estratégica, em resposta a um contexto presente, imediato e problemático	Crítico: predisposição para a crítica ideológica; moldado pelo intento emancipatório de transformação das organizações e práticas educativas, a fim de atingir a justiça social
Papel do facilitador	Autoridade legitimadora: assume todo o processo e pelo (in)sucesso do mesmo	Facilitador do processo: encoraja a deliberação prática, ao mesmo tempo que vai transferindo a autoria do método auto-reflexivo para os participantes, mantém uma relação cooperativa, ajudando-os a planificar, monitorar e reflectir.	Moderador: o agente externo torna-se desnecessário e o seu papel de moderador pode ser substituído por um dos participantes

Tabela 11 – Tipos de investigação-acção (adaptado de Carr & Kemmis por Caetano, 2004, p.56).

Quanto à investigação crítica ou emancipatória há autores que consideram que ela abriga dois movimentos diferentes. De acordo com Morrow & Torres (1997) podemos distinguir um movimento mais ligado aos países desenvolvidos, como aquele que se viveu na Austrália, e outro movimento que se fez sentir nos países da América Latina. Ambos os movimentos se apoiam na teoria social crítica, nomeadamente na teoria de Habermas, mas apresentam derivas. Na América Latina surgiu, nos finais dos anos 60, um movimento impulsionado pelo sociólogo colombiano Fals Borda, também designado de investigação-acção participatória, que se caracteriza pela crítica e rejeição das metodologias positivistas na investigação social, pela reconciliação entre epistemologia e política, em que os métodos e o conhecimento se orientam por uma ética de solidariedade social e se objectivam para a acção. No Canadá, na Europa e na Austrália o movimento seguiu rumos diferentes, floresceu com o movimento do professor-investigador, afastando-se mesmo, nalguns casos, da teoria da comunicação de Habermas, afastamento que alguns autores justificam com a necessidade de adaptação à educação dos princípios do movimento surgido em contextos pobres e de grande *deficit* democrático

(Máximo-Esteves, 2008). No entanto, Morrow & Torres (1997) consideram que neste último movimento houve cedências ao positivismo²⁴ e que é aí que reside a origem da fragmentação da investigação-acção participatória.

Não é possível situar este trabalho à luz de uma classificação de investigação-acção que exclua a inter-penetrações. No processo de investigação-acção-formação não houve uma orientação dominada pela testagem e aplicabilidade de resultados de investigação e, como já referimos, a temática em estudo era do interesse (implícito) dos participantes, mas houve preocupação com o domínio de técnicas, foram usados instrumentos validados empiricamente considerando as suas possibilidades já demonstradas e o formador-investigador assumiu um papel activo e decisório em aspectos cruciais do processo. Houve também uma preocupação, diríamos mesmo uma intenção assumida, com o desenvolvimento de boas práticas individuais incentivando ao longo do processo a reflexão baseada na actividade de pesquisa, desejando levar os formandos a entenderem-se simultaneamente como agentes e produtos da história em educação (Kemmis, 1993) e em educação de infância em particular. Por outro lado, o processo do ponto de vista do formador-investigador, assumiu tanto características práticas como emancipatórias e autonomizou-se do colectivo, ao perspectivar-se como meta-análise da experiência de investigação-acção-formação vivida pelos participantes, tornando inclusa a experiência do investigador como formador. Nesse aspecto situou-se na fronteira entre a análise e reflexão sobre a experiência de um colectivo e análise e reflexão sobre uma experiência pessoal (Bullough & Pinnegar, 2001).

Uma última ideia a propósito da investigação-acção prende-se mais uma vez com o que a diferencia, neste caso com o seu cunho interventivo que traz ao processo investigativo características particulares. Apesar de encontramos na literatura diferentes propostas quanto à forma como o processo de desenrola, todas vão beber à proposta inicial de Lewin. De acordo com essa proposta o processo de investigação-acção perspectiva-se a partir de uma ideia geral sobre uma temática ou problema, a partir do qual se desenha um plano de acção considerando-se potencialidades e limitações que serão úteis no momento de avaliar os resultados da acção. A partir daqui o plano de acção é reformulado a partir da avaliação de potencialidades e limitações e desenvolvem-se ciclos de planificação-acção-avaliação. Existem actualmente na literatura outras formas de conceber o processo, mas que não fogem à ideia original de Lewin quanto aos três momentos essenciais que se desenrolam em ciclos

²⁴ Os autores destacam o trabalho de Young desenvolvido nas décadas de 80 e 90, o qual liga a teoria da comunicação de Habermas à concepção de resolução de problemas de Dewey, propondo desenvolvimentos na investigação-acção de cariz mais experimentalista.

contínuos. As diferenças decorrem do foco, dos objectivos, do papel dos participantes e, sobretudo, dos pressupostos que fundamentam a opção metodológica, o que nos faz retomar a questão dos tipos de investigação-acção. De acordo com as características de processo, McKernan (citado em Caetano, 2004) identificou três tipos de investigação-ação: a investigação-acção técnico-científica; a investigação-acção prática-deliberativa; a investigação-acção crítica-emancipatória. Esta classificação é coincidente com a de Carr & Kemmis, a que já nos referimos e em todos os tipos o processo é representado na forma de círculos e espirais. O que varia é o conteúdo dos seus elementos e a relação entre eles (mais ou menos complexa e flexível).

No primeiro tipo, onde se situa a proposta de Lewin, é o investigador quem define o problema e quem delinea a experiência, ou as experiências sucessivas que decorrem dos ciclos de planificação-acção-avaliação, numa lógica mais experimentalista, onde a monitorização de cada passo é feita de forma rigorosa, ainda que a gestão do grupo seja feita de forma democrática e a participação aconteça.

Na abordagem prática-deliberativa, podem enquadrar-se autores como Stenhouse e Elliott. As questões decorrem de problemas da própria prática que exigem resolução imediata e, por isso, são lançadas pelos participantes que estão implicados em todo o processo. Mais do que o resultado importa o processo que se desenrola através de ciclos sucessivos de deliberação-experimentação-avaliação. A acção reflexiva durante o processo é enfatizada e não controlada rigidamente. Elliott (citado por Caetano, 2004) propõe o seguinte esquema: identificação de uma ideia inicial, planificação, acção, monitorização da implementação, reconhecimento e explicação de efeitos e falhas na implementação. Relativamente à primeira proposta esta é mais flexível e aceita a descoberta para além da exploração inicial, podendo acontecer a alteração da ideia geral inicial. A proposta da investigação-acção emancipatória não difere quanto às fases do processo, a diferença reside no tipo de reflexão que se preconiza e acompanha todas as fases e, também, no papel que o conhecimento desempenha, não se aceitando que seja meramente instrumental.

Pelo exposto, o processo é uma forma pouco diferenciadora das propostas de investigação-acção. Parafraseando Zeichner & Diniz-Pereira (2005) adoptamos neste trabalho o termo investigação-acção com um significado bastante amplo: uma pesquisa sistemática feita por profissionais (o supervisor e os alunos em fase de profissionalização) sobre as suas próprias práticas. Ainda assim, não podemos deixar de referir outras formas de investigação, que alguns autores consideram próximas e simultaneamente diferentes da investigação-acção.

2.3 Para além da investigação-acção

A propósito dos estudos realizados em contexto de formação Máximo-Esteves (2008) refere uma categoria de estudos que são tangenciais à investigação-acção, denominados *self-study research* (investigação por auto-estudo, de acordo com a tradução livre da autora). Este tipo de investigação, nascida nos Estados Unidos na década de 90 do século XX e actualmente com adeptos em diferentes pontos do globo, tem sido desenvolvida sobretudo por professores universitários (mas também por professores de outros níveis de ensino) geralmente com experiência anterior de investigação-acção.

De acordo Bullough & Pinnegar (2001) os estudos por auto-estudo não possuem uma orientação comum que possibilite caracterizá-los, podendo dizer-se que, em termos gerais, se orientam por dois propósitos essenciais: o desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios investigadores e a compreensão dos contextos, programas, processos e práticas no âmbito geral da formação de educadores/professores.

Máximo-Esteves (2008) sintetiza as características principais do auto-estudo da seguinte forma: distingue-se da investigação-acção por ser um processo individualizado; ao investigador é imputada a responsabilidade por investigar sendo o processo onde está envolvido, ou a estratégia pedagógica a questioná-lo; significa estudo de si mesmo, ou seja, o investigador é o objecto de estudo, *“é uma investigação efectuada pelos educadores de professores sobre si próprios enquanto professores”* (p.43).

Chamámos à discussão o conceito de auto-estudo porque ele tem subjacentes algumas ideias que acompanharam o investigador ao longo deste estudo, nomeadamente o situar-se na encruzilhada entre teoria e acção e desejar que os futuros educadores se tornem participantes de práticas reflexivas ao integrarem o processo reflexivo do próprio investigador.

O auto-estudo em termos metodológicos expõe as crenças do investigador e questiona-as a partir da sua própria prática, o foco do estudo é sempre o investigador. É certo que as crenças do investigador são expostas ao longo deste trabalho mas o foco do estudo, o seu objecto, continua a ser o processo de formação. No entanto, tal como acontece no auto-estudo assume-se neste trabalho o carácter pessoal da investigação, a qual põe à prova e à crítica da comunidade as crenças do formador-investigador, a subjectividade, a orientação para a prática e a natureza qualitativa.

O auto-estudo não é a única forma de investigação sobre a prática que alguns autores diferenciam da investigação-acção, assumindo como um dos critérios diferenciadores de outras formas de investigação sobre a prática o nível de participação de todos os envolvidos.

A propósito do conceito de investigação sobre a prática, Ponte (2002) fala-nos na necessidade de distinção da ideia de professor-investigador a que aludimos, da reflexão sobre a prática a que nos referimos tangencialmente (a propósito do pensamento de Dewey e também de Schön) e da investigação académica, tentando enquadrar o conceito de investigação sobre a prática como uma categoria que comunga características com todas as outras, mas sem se confinar a elas.

Gómez (2003) apelida de *investigação-acção pedagógica* uma categoria de estudos protagonizados pelos educadores/professores de forma individual, apoiados por investigadores que funcionam como animadores. Estes estudos caracterizam-se processualmente pelas fases da investigação-acção repetidas ciclicamente (reflexão sobre uma área problemática, planeamento e execução de acções alternativas com vista a melhorar a prática, avaliação de resultados), que têm como foco de estudo a prática do docente (teoria, métodos e técnicas, costumes, exigências e hábitos) a qual se sujeita a um processo de desconstrução, reconstrução e avaliação. Ainda que o docente tenha de integrar um grupo de professores-investigadores (não necessariamente da mesma escola) que o acompanha com críticas, comentários, sugestões, o processo é desenvolvido individualmente. Todo o trabalho se baseia na construção individual de um diário de campo que é a base de trabalho para o próprio docente, do grupo de professores-investigadores e do investigador-animador.

Para Alarcão (2002), não sendo todos estes conceitos uma e a mesma coisa, eles possuem uma ideia comum relativamente à intenção que lhe subjaz.

“Aprendizagem experiencial, reflexão para, na e sobre a acção, formação no trabalho, investigação-acção-formação, experiências de vida como ocasiões de formação, formação ao longo da vida, aprendizagem cooperativa, aprendizagem organizacional são hoje expressões correntes que traduzem uma mesma atitude perante a formação: a atitude de que a experiência se reflectida e conceptualizada, tem um enorme valor formativo e de que a compreensão da realidade, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador participante” (Alarcão, 2002, p.225).

Neste trabalho, a ideia de *observador participante* apoia a ideia de formação pela investigação.

2.4 O estudo: um produto híbrido

Considerando o que dissemos a propósito da cientificidade e das diferentes formas de investigação sobre a prática assumimos este estudo como um produto híbrido:

- Baseia-se na ideia de professor-investigador, pelo facto de desejar produzir mudanças qualitativas na cultura profissional partilhada (contexto da formação) através da estratégia

de investigação e pelo facto de pensar a formação como um contexto para o desenvolvimento do professor-investigador, o qual se perspectiva como alguém capaz de autoria individual e colectiva em contexto de trabalho, com especial incidência no desenho e desenvolvimento curriculares em que a dimensão do humano (Tardif, 2000) deve situar as decisões fundamentais sobre o quê e o como aprender;

- Aproxima-se da ideia de processo de reflexão sobre a prática, porque não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo (Alarcão, 2001c), considerando-se a reflexão mais do que um processo realizado por um ou mais seres humanos no processo de construção de significado sobre as práticas sociais de que participam. A reflexão a que nos referimos neste trabalho é um processo que se perspectiva racionalmente orientado, teoricamente informado, partilhado por seres humanos, que se propõem pensar em torno de uma problemática que a todos diz respeito, inerente aos discursos e às práticas pedagógicas da cultura partilhada. O presente estudo, tinha como intenção levar os participantes a questionar-se e a tomar consciência do que aprisiona as práticas e as distancia dos discursos verbalizados, no decurso duma situação de formação;
- Identifica-se com a investigação-acção ao nível do processo vivido pelos formandos, orientado para a mudança, conciliando interesses na produção de conhecimentos na e a partir da prática com vista a melhorá-la pelo processo de reinvestimento desses conhecimentos. Por outro lado, a atenção a um sujeito individual, considerado capaz de se auto-formar a partir de situação experiencial de prática pedagógica, apoiada na investigação em contexto, assemelha-se, quanto ao processo vivido pelos formandos, à proposta de Gómez (2003) de investigação-acção pedagógica.
- Tem muitos pontos em comum com o auto-estudo, pelas razões a que já aludimos e por se concretizar após o término do processo formativo como uma meta-análise que visa a compreensão de um processo de investigação-acção-formação realizada pelos formandos, integrando a reflexão crítica do investigador. Apresenta-se simultaneamente como um trabalho de desenvolvimento pessoal do investigador que dessa forma se compreende e apresenta essa compreensão à discussão pública (Bullough & Pinnegar, 2001).

No seu portefólio uma aluna classificava da seguinte forma o processo vivido (perspectiva dos alunos-participantes):

“O nosso processo tem algumas semelhanças com a investigação-ação. Inicialmente identificou-se a problemática e a pertinência do estudo, de seguida começámos a recolher dados sobre as crianças, através de vários instrumentos. À medida que íamos recolhendo os dados íamos intervindo com base neles, reflectindo constantemente ao longo de todo o processo, de forma a adaptarmos a nossa prática” (SO1)

3 O projecto de investigação-acção-formação

3.1 O foco e a oportunidade

Como refere Tardif (2000) *“o objecto do trabalho do docente são seres humanos (...) Essa preposição acarreta consequências importantes raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores (p.13).* A questão é ainda mais pertinente, de acordo com o autor, na medida em que a investigação mostra que a predisposição para conhecer as crianças se encontra pouco desenvolvida nos alunos-professores.

Somos desafiados a considerar que os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos, ainda que façam parte de grupos, ou colectividades, o que exige do docente uma disposição para conhecer e para compreender as crianças, para dar conta das particularidades individuais e situacionais, assim como a sua evolução em contexto escolar. Uma disposição que deve estar impregnada de sensibilidade a fim de evitar generalizações excessivas. Em segundo lugar, exige o trabalho emocional consigo próprio pelo questionamento das suas intenções, dos seus valores e das suas maneiras de fazer com vista a mobilizar as crianças nos processos de desenvolvimento/aprendizagem.

Partindo da proposta de Bronfenbrenner que, nos finais do século XX, afirmou que a perspectiva de uma criança está sempre sujeita à interpretação de um adulto, Samuelsson (2004) refere que a questão que continua a colocar-se actualmente para educadores e investigadores é interpretar essa criança, ou como participar no processo de tornar visível o ponto de vista infantil. Para a autora é necessário ter em conta que a expressão de significados por parte de uma criança acontece sempre num contexto específico, numa situação particular que a proporciona, baseada nas experiências anteriores que possui e em função da sua capacidade para se expressar, estando totalmente dependente das formas de interpretação que os adultos utilizam.

A propósito das formas de interpretação que os adultos utilizam verificámos noutro capítulo que os discursos que usamos em educação de infância resultam de uma construção histórica e social, cabendo ao movimento renovador da escola e à história da educação de infância, nos quais se foi entrelaçando a ciência que durante o século XX se propôs explicar e compreender

a criança, uma quota parte substancial de influência. Esses discursos são insatisfatórios por duas razões essenciais: 1) podendo nalgumas cambiantes fornecer fundamentação para pensar uma criança competente, levam a pensá-la de forma descontextualizada e não inclusiva de modos actuais de ser criança; 2) são discursos construídos sobre as crianças e não com as crianças, consequentemente discursos que não evidenciam a sua participação social e cultural. Assim, quando as pedagogias da infância reclamam a atenção às crianças, o reconhecimento da criança competente e activa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, não conseguem evitar, à luz dos movimentos históricos, relações pedagógicas aprisionadas numa concepção de criança que dificulta a visibilidade do seu ponto de vista em contextos educativos particulares. As crianças que habitam uma determinada sala de jardim de infância participam da transformação dessa *arena de acção humana* em unidade de cultura (Graue & Walsh, 2003) e são por ela transformadas, ao significarem as experiências que aí vivem. Com poder limitado pelos adultos, as crianças criam subcontextos invisíveis aos olhos dos adultos (Corsaro, 2003) que se encontram ofuscados pela seu desejo de controle do curso da situação educativa e pelas crenças e conhecimentos que possuem sobre as crianças que funcionam como *camadas de experiência* (Graue & Walsh, 2003) com que compreendem e interpretam o que as crianças fazem e dizem.

Dar às crianças mais poder de controle das suas vidas é uma intenção fundamentada pela ideia de que os contextos educativos não são espaços para aprender a participar, mas espaços onde a participação acontece, sendo a participação fundamental no processo de desenvolvimento (Rogoff, 2005), mas também pela reconhecimento da sua humanidade e cidadania, como já reflectimos a propósito dos direitos das crianças.

Porém, a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundadas no respeito pelas agência e *estratégias naturais de aprendizagem* continua a fazer-se referência na literatura a práticas inadequadas (Bennett, 2004). Por outro lado, a literatura internacional sobre a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional indica a influência que as crenças prévias²⁵ à formação profissional exerce sobre as práticas pedagógicas. Assim, a formação pelo conhecimento das crianças à luz de grandes narrativas científicas revela-se insuficiente, mesmo que essas narrativas construam uma criança competente.

²⁵ Na literatura da especialidade surge referência a diferentes estudos que ressaltam a importância das crenças prévias que se constituem como filtros no momento da formação e funcionam como resistência à mudança. Pensamos que será útil para a compreensão deste fenómeno olhá-lo à luz da proposta de Schön sobre a *epistemologia da prática* e da construção do *habitus* proposta por Perrenoud (ver capítulo 3).

Na escola de formação onde foi desenvolvido o estudo, as maiores dificuldades dos educadores cooperantes eram por eles identificadas em reuniões com os supervisores institucionais como pertencendo ao domínio da observação e avaliação das crianças. Por razões históricas observar e avaliar não tem tido uma atenção significativa, mesmo ao nível da formação dos educadores de infância (Parente, 2004). Assim, apesar dos esforços na formação e difusão de práticas possíveis de observação e documentação das aprendizagens das crianças²⁶, era notória uma ausência de sistematização destas práticas, sendo a questão da centralidade da criança olhada à luz de universais de desenvolvimento e particularidades individuais, muitas vezes invocada a desfavor de alguma sistematização do processo de observação e documentação.

Todas estas ideias associadas levaram-nos a pensar que a problemática central a trabalhar seria a concepção de criança, já que é a partir dessa concepção que pensamos a educação das crianças, as instituições para as educar e tudo o que aí fazemos (Dahlberg, Moss & Pence, 2003), nomeadamente o modo como as observamos, ou optamos por não observar, o modo como as ouvimos, ou optamos por não as ouvir.

Colocámos como possibilidade que o entendimento que os futuros educadores desconstruíssem e reconstruíssem relativamente aos interesses das crianças poderia ser reveladora de concepções de criança. Sendo objectivo de todo o educador conhecer os interesses das crianças (pelo menos ao nível da retórica), fruto de um legado histórico que influencia grandemente as pedagogias da infância, esta poderia ser a razão agregadora de esforços de todos os envolvidos. Os interesses das crianças seriam o nó capaz de unir e mobilizar os esforços de todos: os do investigador-formador que através da exploração da ideia de interesses, poderia levar os alunos à desconstrução da concepção de criança; os dos educadores cooperantes e alunos, interessados em desenvolver instrumentos e adoptar procedimentos de observação das crianças.

Para ter acesso à perspectiva das crianças tanto investigadores como educadores necessitam de situações em que as crianças agem e se expressam e também de uma situação relacional que viabilize a escuta. A diferença entre educadores e investigadores reside no tempo que uns e outros têm para analisar os dados que resultam desse processo (Samuelsson, 2004). Aos primeiros é-lhes exigido que a interpretação seja célere para agir em situação, enquanto os segundos podem dedicar bastante tempo à análise de dados.

²⁶Em disciplinas sobretudo no 3º ano da licenciatura; em de curta duração, em torno da temática da observação, documentação e avaliação de crianças, envolvendo os educadores cooperantes.

“As palavras desenvolvimento, indutivo e transformativo aplicam-se aos processos de pesquisa tanto de investigadores interpretativos [com crianças] como de educadores de infância, o que se reflecte na sua prática educativa” (Graue & Walsh, 2003, p.109).

Embora Graue & Walsh façam a afirmação a propósito da sua experiência colaborativa com educadores no desenvolvimento de pesquisa interpretativa com crianças de orientação etnográfica, está subjacente a ideia de que os educadores beneficiam com a investigação com crianças.

Quanto à oportunidade, o último ano da licenciatura em educação de infância, na escola de formação onde foi realizado o estudo, possuía características que considerámos favoráveis à articulação da prática pedagógica com um seminário de investigação com crianças²⁷:

- Em termos conceptuais a oportunidade de formação (estágio pedagógico) orientava-se pela intenções e pressupostos inscritos no que denominámos, a propósito dos modelos de formação e de supervisão, de modelo *integrador* (Alarcão & Tavares, 2003), o qual não descarta a investigação como possibilidade de formação;
- O estágio subdividia-se em quatro fases de responsabilização progressiva pela docência, sendo a primeira fase totalmente dedicada à observação participante, a segunda fase a intervenções pontuais, ainda com uma forte componente de observação, a terceira e quarta fases dedicadas à *quase total* responsabilidade pela docência;
- Os alunos tinham tido uma primeira familiarização no 3º ano da licenciatura com instrumentos de observação da qualidade educativa numa perspectiva processual (escalas de *implicação* e *bem-estar emocional* de Laevers, 1994), entendidos na filosofia da licenciatura como apoio aos educadores no acesso ao vivido das crianças;
- Em termos curriculares o 4º ano da licenciatura era preenchido pela prática pedagógica supervisionada e por um seminário de investigação, desejando-se institucionalmente a sua articulação;
- A investigadora, autora deste estudo, desempenhava relativamente aos alunos do 4º ano o papel de supervisora de prática pedagógica e também de orientadora de um espaço/tempo de seminário;
- A prática pedagógica era significada por cada aluno num portefólio que poderia incluir também o trabalho de seminário realizado em estrita relação com a prática

²⁷ O currículo do 4º ano da licenciatura compreendia a prática pedagógica supervisionada e um seminário de investigação.

pedagógica²⁸, o qual deveria corresponder a uma amostragem reflexiva da experiência vivida ao longo de período de prática e poderia funcionar como fonte de dados para o pesquisador.

Assim, surgiu uma proposta que articulou as fases do prática pedagógica com ideias sobre a investigação com crianças em termos teóricos e metodológicos, através do desafio feito aos participantes de chegar à compreensão contextualizada dos interesses das crianças pela sua própria voz. Na linha das pedagogias activas, fundar o currículo nos interesses das crianças era um pressuposto pedagógico assumido pela escola de formação, estando implícita a suposição de que o projecto facilitaria o desenvolvimento de práticas coerentes com este princípio. Porém, o que se propunha implicava uma exploração da própria ideia de interesses das crianças, partindo das escolhas das crianças e do significado que as crianças atribuem ao que fazem no jardim de infância, dentro das limitações da estrutura criada pelos adultos.

Na linha de pensamento de outros autores que defendem a formação profissional como contextos de desenvolvimento humano (Alarcão & Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2002, entre outros) assume-se com a presente proposta uma perspectiva de formação de educadores de infância em contexto de prática que visa criar oportunidades de desenvolvimento, honrando simultaneamente o direito dos professores ao desenvolvimento profissional e o direito das crianças a uma aprendizagem significativa.

Em investigação anterior (Libório, 2000) pudemos surpreender-nos com a competência das crianças falando das suas experiências do brincar no jardim de infância²⁹. Simultaneamente, demo-nos conta da distância entre perspectivas de adultos e crianças sobre uma actividade central no dia-a-dia do jardim de infância como é o brincar e experimentámos o desafio provocado pela investigação com crianças ao nível da reflexão pessoal sobre a forma como as vemos, ouvimos e nos relacionamos com elas. Ou seja, constatámos que as dificuldades apoiam o exercício reflexivo inerente ao processo de desconstrução da criança uniformizada dos discursos científicos e do senso comum que integram as nossas práticas educativas. Estas dificuldades podem ser compreendidas à luz de fenómenos que se verificam tanto nas práticas de investigação como nas práticas sociais e, segundo Sarmento (2004), resultam de

²⁸ Esta ideia está próxima da defendida por Oliveira-Formosinho (2002) que concebe o *portefólio de investigação* como um instrumento onde se incluem notas de campo relevantes, observações com base em escalas ou outros instrumentos, incidentes críticos e reflexões sobre o processo de investigação. O *portefólio reflexivo* (Sá-Chaves, 2000) a realizar pelos alunos, uma prática já existente assumida como instrumento individual de auto-formação, deveria incluir também os documentos respeitantes ao processo de investigação vivido por cada aluno.

²⁹ Esta é também uma das principais conclusões dos estudos organizados por Oliveira-Formosinho (2008) que elegeram a entrevista como um dos instrumentos fundamentais no acesso à perspectiva das crianças sobre a sua experiência em contextos de jardim de infância.

adultocentrismo, infantocentrismo e uniformismo. Na perspectiva deste autor, o adultocentrismo corresponde às memórias que temos das nossas infâncias e que nos impossibilitam de olhar para as crianças no presente; o infantocentrismo corresponde à radicalidade que não nos permite vislumbrar que as crianças interagem com os adultos; o uniformismo significa não levar em conta a diversidade de grupos infantis.

3.2 A investigação com crianças como proposta de formação

Há muito que a observação, elemento crucial em qualquer processo de investigação, se assumiu como actividade imprescindível das práticas pedagógicas preocupadas com a resposta adequada às crianças, considerando variações desenvolvimentais e especificidades individuais. Progressivamente a ideia de observação, como forma de aceder ao conhecimento de uma criança do ponto de vista desenvolvimental e do seu contexto social e cultural como cenário do desenvolvimento, tem vindo a ceder lugar à ideia de observação como actividade imprescindível no acesso à perspectiva das crianças que experienciam determinado contexto, recorrendo à atitude fenomenológica de colocar entre parênteses o que sabemos sobre elas³⁰.

Entendendo por perspectiva das crianças a expressão física e verbal de significados dados por uma criança numa dada situação e num dado contexto (Samuelsson, 2004), encaminhamo-nos para uma visão de observação vinculada ao objectivo da compreensão dos fenómenos, a partir da dimensão experiencial dos participantes.

A ideia de experiencial, remete-nos para a orientação fenomenológica assumida pela psicologia humanista que Dutra (2002) sintetiza fazendo referência a alguns dos representantes desta corrente. Refere Rogers & Kinget em artigo de 1975, para quem a experiência na sua definição psicológica se refere a tudo o que se passa no organismo em determinado momento e que está potencialmente disponível à consciência; refere também Gendlin, autor que colaborou com Rogers e propôs a ideia de experienciar como um processo corporalmente sentido, experimentado interiormente, formado a partir do fluxo de sensações corporais e sentimentos (Gendlin, 1992). Assumindo a influência de Heidegger para quem o humano significa *ser-no-mundo*, Gendlin (idem) define o humano como aquele que *experiencia situações*, considerando que essas situações se diferenciam através da linguagem. A experiência não é uma espécie de massa, ela é sempre organizada pela história evolucionária de um corpo e também pela cultura

³⁰ Pelo exposto desprende-se que a forma como a observação é concebida depende do modelo de investigação. Christensen & James (2005) mostram-nos como as crianças se tornam visíveis em diferentes tipos de investigação: objectos, sujeitos, actores sociais e participantes.

e situações organizadas pela linguagem. A linguagem está na experiência, embora não diga tudo sobre ela.

Os dois instrumentos usados para observação da qualidade da experiência vivida por crianças em contextos educativos³¹, desenvolvidos por Laevers (1994) (a escala de *implicação*³² e a escala de *bem estar-emocional*) inspiram-se nos pressupostos da psicologia humanista e na perspectiva sócio-construtivista do desenvolvimento de Vygotsky partindo do pressuposto que o comportamento compreendido e interpretado em situação pode apoiar o acesso à experiência do outro.

Considerando uma relação indissociável entre as características do contexto, onde se incluem as pessoas e as interações e as características da criança, em termos simplificados, o *bem-estar emocional* corresponde ao sentimento de se sentir em casa e acolhida, a *implicação* ao uso em situação do seu potencial cognitivo³³. As escalas são organizadas em 5 pontos nos quais existem descritores que apoiam o exercício do adulto, tentando colocar-se do ponto de vista da criança quanto à experiência vivida. Um exercício que faz apelo ao conceito de *empatia*.³⁴

Laevers (1994) define o *bem-estar emocional* um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Acontece se a situação se conjuga com as suas necessidades. Um bom nível de *bem-estar emocional* significa que a pessoa tem um auto-conceito positivo e está bem consigo própria e, em resultado, a sua saúde emocional está garantida. Quanto à *implicação* descreve-a como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Quando há *implicação* o desenvolvimento acontece.

“At level 1, there’s no activity. The child is mentally absent. If we can see some action it is a purely stereotypic repetition of very elementary movements. Level 2 doesn’t go further than actions with many interruptions. At

³¹ Apresentamos estes instrumentos em anexo, de acordo com a tradução e adaptação de Gabriela Portugal.

³² Gabriela Portugal traduziu na década de 90 esta escala denominando-a de escala de *implicação*, mas outros autores portugueses como Oliveira-Formosinho denominam-na de escala de *envolvimento*. Nos textos emanados pelo Ministério da Educação onde se referem estes instrumentos usa-se esta ultima designação.

³³ Há uma influência assumida no conceito de *implicação* da proposta de Vygotsky de *Zona de Desenvolvimento Próximo* que abordamos noutro ponto deste trabalho.

³⁴ Empatia é um conceito fugidio para o qual importa relembrar a proposta rogeriana (*empatia*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009. (Acesso em 2009-05-18). Disponível em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$empatia>](http://www.infopedia.pt/$empatia)). Ideias como penetrar no mundo perceptual do outro, sentir-se totalmente à vontade dentro dele, viver temporariamente a sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, deixar de lado os nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro, indicam quão difícil é aceder ao vivido de alguém que se encontra distante de nós, como é o caso da criança.

level 3, we can without a doubt label the child's behaviour as an activity. The child is doing something (...) but we miss concentration, motivation and pleasure in the activity. In many cases the child is functioning at a routine level. In level 4 moments of intense mental activity occur. At level 5 there is total involvement expressed by concentration and absolute implication. Any disturbance or interruption would be experienced as a frustrating rupture of a smoothly running activity" (Laevers, 2003, p. 16).

Como refere Portugal (2006) o uso adequado destes instrumentos não se traduz numa verificação dos descritores que se apresentam em cada ponto das escalas.

O processo de avaliação é intuitivo e empático *"pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentarmos sentir e perceber o seu vivido...).* A imagem que formamos sobre o vivido da criança permite pensar sobre a intensidade da actividade da criança, atribuindo então um determinado nível de intensidade da experiência."

Laevers e a sua equipa têm desenvolvido investigação baseada nestes instrumentos que indicam as suas potencialidades na avaliação da qualidade das instituições educativas para a infância, no acompanhamento desenvolvimental das crianças e no apoio à reflexão dos educadores sobre as suas práticas (Laevers & Laurijssen, 2003)³⁶. O recurso a inquéritos e entrevistas às crianças surge de forma complementar ao uso dos instrumentos já referidos. Num estudo desenvolvido por Laevers & Laurijssen (idem)³⁷ os autores partem da seguinte pergunta inicial: *"Well-being and involvement as indicators of quality in early childhood in primary education. Why not ask the children?"* O estudo foi pedido pela inspecção da educação belga e pretendeu avaliar a qualidade de contextos educativos para crianças dos 3 aos 12 anos, recorrendo simultaneamente às escalas já referidas e a inquéritos realizados às crianças. As principais conclusões que os autores retiram do estudo referem-se à potencialidade dos inquéritos e entrevistas na compreensão da qualidade na perspectiva da criança e à reflexão que possibilita a triangulação dos dados obtidos. Se há situações (momentos do dia, actividades) em que os resultados das escalas são coincidentes com os resultados dos

³⁵ Este texto integra um projecto de investigação em desenvolvimento na Universidade de Aveiro (2007- 2010), no qual Gabriela Portugal assume o papel de investigador principal. O referido projecto tem como finalidade o desenvolvimento de um sistema de observação/avaliação e acompanhamento de crianças pequenas em contextos educativos, tendo por base os instrumentos desenvolvidos por Laevers.

³⁶ Em Portugal estes instrumentos tem vindo a ser usados de forma sistemática na formação e na investigação, desde finais da década de 90 por Oliveira-Formosinho na Universidade do Minho e por Gabriela Portugal na Universidade de Aveiro. No Reino Unido Pascal & Bertram (1996) integraram a escala de *implicação* na sua proposta de desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar. Em Portugal uma proposta semelhante esteve em fase experimental, através de um projecto assumido pelo Ministério da Educação, com a colaboração de diferentes escolas de formação de educadores e liderado em termos científicos por Oliveira-Formosinho. Em Maio de 2009 foi lançado o *Manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*, com edição do Ministério da Educação que resulta deste trabalho.

³⁷ Texto cedido pelos autores.

inquéritos e entrevistas, há outros em que isso não acontece, o que, segundo os autores, motiva uma reflexão aprofundada.

Como já referimos, quando realizámos este estudo o uso das escalas de *implicação e bem-estar emocional* eram já uma prática assumida na nossa escola de formação, ainda sem o recurso a uma *mapeamento ou exploração directa* (idem)³⁸ da perspectiva da criança. Apresentámos num evento internacional reflexões a propósito do seu uso na formação de educadores (Libório, Migueis & Abrantes, 2002) em que verificámos que os alunos avaliavam positivamente a sua utilização na prática pedagógica supervisionada, mas referiam dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com os princípios que lhes são subjacentes, identificando distância entre esses princípios e a cultura pedagógica das instituições onde desenvolviam a prática. Por outro lado, a nossa experiência de supervisão, não obstante o sentido francamente positivo do uso dos instrumentos, dava conta da existência de alguma dificuldade no uso adequado por parte dos alunos, os quais tendiam a usá-los de forma algo mecânica, não atingindo uma verdadeira compreensão do vivido da criança.

Foram também estas dificuldades, as quais nos remetem para as limitações que os adultos apresentam em *olhar com os olhos das crianças* (Graue & Walsh, 2003), que nos levaram a equacionar encontrar outras técnicas de aproximação a esse olhar. Assim, o caminho já antes traçado por Laevers & Laurijssen na avaliação da qualidade, surgiu-nos como uma possibilidade para apoiar os futuros educadores na compreensão do vivido das crianças. Para além de observar o seu comportamento, era necessário ouvi-las.

No Reino Unido, Clark & Moss (2001) desenvolveram técnicas que articulam o verbal e o visual. Os autores propõem uma metodologia que apelidam de *mosaic approach* e que consideram poderá ser útil e viável para uso dos educadores na prática pedagógica. Como refere Moss (2008), o *mosaic* é uma imagem em que pequenas peças se juntam de forma organizada para adquirir um sentido. Através das múltiplas linguagens das crianças, cabe aos adultos encontrar e juntar essas pequenas peças, recorrendo aos instrumentos (essencialmente em formas visuais e verbais) para construir uma imagem com sentido, pelo exercício de interpretação feito também com elas.

O projecto de avaliação da qualidade desenvolvido por Pascal & Bertram (1996), igualmente no Reino Unido, e agora adaptado para Portugal por Oliveira-Formosinho (2009) com a

³⁸ Laevers & Laurijssen denominam o processo de observação através do uso das escalas de *mapeamento indirecto*, e a observação através dos inquéritos de *mapeamento directo*.

colaboração de várias instituições de formação de educadores e em parceria com o Ministério da Educação, tem vindo a dar um realce progressivamente maior à perspectiva das crianças usando entrevistas.

Os projectos referidos, nas suas propostas originais, surgiram em contextos em que entidades externas foram chamadas a compreender, avaliar, ou apoiar a resposta educativa das instituições educativas para a infância, ainda que se tenham assumido como apoio ao processo de auto-análise e tomada de decisões quanto à melhoria das próprias instituições e dos seus profissionais. O investigador, nesses projectos, foi perspectivado em exterioridade ao processo educativo, como alguém não implicado directamente na acção pedagógica e na sua transformação, ainda que disposto a apoiá-la.

Pensamos que a observação das crianças por parte dos educadores nos processos atrás referidos pode correr o risco de acontecer em continuidade com a perspectiva da metodologia de investigação em psicologia do desenvolvimento que considera a importância de desenvolver nos profissionais perícia baseada na *“empatia com a experiência das crianças, a compreensão da sua opinião e o respeito pelos seus interesses”* (Woodhead & Faulkner, 2005, p.3), levando-os à leitura das singularidades, as quais poderão continuar a ser compreendidas à luz de universais de desenvolvimento. É certo que o processo pode também perspectivar-se como fim em si mesmo, como uma forma de relação com o outro e aceitação da sua perspectiva, o que fará da situação educativa um encontro entre adultos e crianças (Dalhberg, Moss & Pense, 2003; Clark & Moss, 2001; Moss, 2008), mas para que isso aconteça é necessário aceitar contributos multidisciplinares sobre o método de observação (Woodhead & Faulkner, 2005).

Outras propostas de observação das crianças em contexto educativo têm vindo a ser desenvolvidas em Portugal. Merecem referência pela divulgação na literatura da especialidade em Portugal um estudo etnográfico de Ferreira (2004) desenvolvido numa sala de jardim de infância e um conjunto de estudos organizadas em livro por Oliveira-Formosinho (2008) todos realizados em contextos de jardim de infância.

Muitos outros estudos foram desenvolvidos em Portugal, mas que não se inscrevem no domínio da educação de infância, ainda que alguns sejam desenvolvidos em contextos educativos com crianças pequenas. À semelhança do estudo de Ferreira a que aludimos, a orientação de grande parte desses estudos é do domínio da sociologia da infância e inspiram-se de algum modo no paradigma interpretativo.

Como refere Jenks (2005), para compreender e interpretar as crianças de forma grupal existe actualmente um consenso dos investigadores a favor das propostas etnográficas que recebe

influências de diferentes domínios disciplinares. Mas a distinção que consideramos necessário fazer entre os estudos que contam com a participação das crianças não é determinada pela disciplina que os enquadra, antes diz respeito ao contexto em que as crianças são investigadas e, sobretudo, à finalidade social do conhecimento produzido. Assim, importa compreender como a inspiração etnográfica se adequa à educação de infância.

A etnografia é a escrita do visível e exige qualidades de observação e sensibilidade ao outro e, embora não haja uma única acepção, no essencial propõe-se compreender o significado da organização de um grupo particular de pessoas. Na etnografia, como referem Bogdan & Biklen (1994), o principal instrumento é o pesquisador que através de uma descrição densa apreende os significados que os membros de uma cultura têm como adquiridos, foca-se no modo pelo qual diferentes pessoas dão um sentido a factos das suas vidas, como elas próprias interpretam as suas experiências, ou estruturam o mundo social no qual vivem.

Assim, surgiu-nos como incontornável ao nível da formação desenvolver nos futuros educadores competências de observação participante, numa perspectiva etnográfica, a qual na sua adequação às crianças necessita reconhecer na aparente proximidade a distância entre adultos e crianças (O’Kane, 2005; Jenks, 2002) e a relação desigual de poderes o que faz delas o estranho que necessitamos conhecer (Jenks, 2002) e nos desafia a desenvolver métodos que permitam escutá-las.

A inspiração etnográfica não era, à data do estudo, uma ideia nova na prática pedagógica supervisionada nos cursos de formação de educadores e professores, ela estava aliás instituída ao assumir-se na escola de formação onde o estudo foi realizado a ideia de responsabilização progressiva pela docência e ao designar-se o período inicial da prática pedagógica de observação participante³⁹, técnica que associada à entrevista e à análise documental caracterizam tradicionalmente a etnografia, mesmo na sua visão adaptada à educação. O que de específico possuía a nossa proposta era a indicação de que essa observação se desejava inspirada no conhecimento actual sobre investigação com crianças.

Em termos gerais, a observação participante que se perspectiva no caso dos professores, enquanto elementos de uma determinada comunidade, difere da observação participante do investigador que permanece no campo durante um período de tempo para poder investigar essa mesma comunidade. Lapassade (2005) considera que existe sempre uma certa tensão entre participação e distanciação, tornando-se mais evidente no primeiro caso. No momento

³⁹ Estas ideias, decorrentes da legislação reguladora da prática pedagógica dos cursos de formação de educadores, estavam claras no documento estruturador da prática pedagógica da licenciatura.

de entrada num contexto de prática pedagógica existe distanciação entre essa pessoa e a comunidade de que virá a fazer parte, o que nos levou a pensar esse momento como situação possível para experimentar olhar para um contexto etnograficamente, já que a tensão entre distanciação e intervenção é ainda menos notória. A distanciação inicial, sendo incontornável, poderá, quando apoiada numa atitude intencionalizada de observação participante activa em que o observador se esforça por adquirir um estatuto no interior do grupo (idem) proporcionar a compreensão dessa comunidade e, simultaneamente, esse exercício poderá favorecer o desenvolvimento do educador.

De acordo com a Etnoedu (2007)⁴⁰ a etnografia recupera a dignidade e reforça a autoridade do professor fornecendo-lhe fundamentação para a sua própria praxis, possibilitando também o desenvolvimento de competências básicas como pensamento dialético, comportamento dialógico e autodeterminação. O educador/professor deve ter presente que nunca pode dizer que conhece as crianças com quem trabalha, o que torna a atitude etnográfica necessária em toda a prática pedagógica. Em síntese, e como refere Fino (2008), a etnografia justifica-se em educação pelo simples facto de não encontrarmos outra maneira de compreender e descobrir a cultura a que pertencemos sem nos afastarmos dela e, simultaneamente, submergirmos nela para a olhar de dentro.

Porém, esta proposta está longe de entender o educador/professor como um antropólogo romântico na escola que se entrega à missão impossível de registar tudo e descobrir a partir dos dados os *índios que vivem nas escolas* (Zabalza, 1994). A nossa proposta visou desenvolver nos futuros educadores a atitude e o olhar etnográficos⁴¹ que permitem descobrir as culturas dos grupos infantis (Sousa, 2003; Corsaro, 2003; Ferreira, 2004), aqui com o modesto objectivo de criar imagens contextualizadas sobre os interesses das crianças, o que, conjugado com as preocupação do acesso ao vivido do outro-criança na sua individualidade em continuidade com a tradição em psicologia do desenvolvimento, desejou semear em cada futuro educador a vigilância relativamente à centração em si e às verdades culturais que representa e veicula⁴². Partimos do pressuposto que, na esteira do defendido por Sousa (2003)

⁴⁰ Sítio espanhol de um grupo de etnógrafos. A referência pode ser encontrada em <http://etnoedu.blogspot.com/2007/10/etnografia-e-innovacin-pedaggica.html>.

⁴¹ Usamos etnográfico com um sentido abrangente, próximo do que Erickson definiu como interpretativo (1985). A imersão no contexto e o tempo de permanência considerando o educador-investigador o principal instrumento leva-nos a pensar o caso específico da etnografia.

⁴² Sousa (2003) cita a propósito Giroux que distingue a cultura popular (dos alunos) que se organiza em torno do prazer e da diversão, da cultura pedagógica do professor e da escola (dos adultos), a qual legitima e veicula os códigos e a linguagem da cultura dominante.

ganhando um olhar etnográfico crítico os educadores serão impelidos a agir ao nível do currículo que perspectivamos em educação de infância como inclusivo das crianças.

A observação participante, enquanto método ao serviço do olhar etnográfico, é aqui entendida como forma de produção de conhecimento necessário à problematização e ao delineamento de um plano de acção pensado para impelir o desenvolvimento de um grupo formado por adultos e crianças, mas também como forma de apoiar a monitorização do processo que pretende favorecer esse desenvolvimento.

Ao nível das intenções a nossa proposta tinha pontos em comum outras metodologias de investigação com crianças, como a proposta *mosaic approach* de Clark & Moss (2001), já que desejava contribuir para que o respeito pela voz da criança nas instituições educativas e para que o reconhecimento das suas competências se torne realidade, apoiando simultaneamente formas de articulação entre teorias, conceitos e práticas. Partia também de pressupostos muitos semelhantes aos enunciados pelos autores, quanto à escuta da voz das crianças em contextos educativos, que reinterpretemos à luz dos fundamentos do presente trabalho:

- É necessário usar uma metodologia que compreenda as formas de linguagem das crianças e não se vincule apenas à observação do comportamento, ou à linguagem oral em formas convencionais (definindo as crianças como objecto de estudo, ou pretendendo ouvi-las através de formas de linguagem em que possuem dificuldade em expressar-se);
- A participação é possível e desejável uma vez que as crianças são peritas e agentes das suas próprias vidas;
- A escuta é um exercício que apela à reflexividade, já que envolve adultos e crianças no processo de *fazer sentido*, exige interpretação;
- A escuta é possível em todas as instituições educativas ⁴³;
- A escuta foca-se na experiência de vida das crianças em determinado contexto e é pertinente independentemente da idade das crianças, ou das finalidades da estabelecimento (assistencial, educativa, recreativa...);
- A escuta deve fazer parte da prática pedagógica de qualquer educador. ⁴⁴

⁴³ Os autores referem-se à adaptabilidade da sua proposta metodológica a diferentes contextos e crianças (creche, jardim de infância, crianças com problemas de linguagem, emigrantes...). No contexto deste trabalho pretendemos afirmar a possibilidade de escuta, independentemente do método.

⁴⁴ Referindo-se ao *mosaic approach* os autores defendem a viabilidade do seu uso na avaliação pedagógica. No contexto deste trabalho partimos do pressuposto que a escuta é indispensável no processo de avaliação pedagógica.

Mas a nossa proposta divergia num ponto essencial da de Clark & Moss, já que assumia a escuta não como uma possibilidade, mas como condição necessária à prática pedagógica⁴⁵, um dever dos adultos para com as crianças no respeito pelo seu direito de ser ouvidas. Ou seja, ao situar-nos no contexto de formação de educadores, a proposta assumia carácter normativo, colocando a participação das crianças como princípio pedagógico incontornável para os futuros educadores (conteúdo funcional e ética profissional).

Não era a construção de uma nova proposta metodológica o cerne da questão. Considerávamos válidas as propostas de Laevers(1994) inspiradas na psicologia humanista e o construtivismo social de Vygotsky, assim como as diferentes propostas de investigação com crianças, desde as interpretativas como a de Graue & Walsh (2003) próximas da etnografia, às de inspiração participatória e pedagógica⁴⁶ como a de Clark & Moss (2001). Todas poderiam apoiar o desenvolvimento profissional dos futuros educadores que se perspectivava à luz de princípios para nós incontornáveis na relação pedagógica entre adultos e crianças e, simultaneamente, podiam funcionar como garantia de uma aprendizagem significativa por parte das crianças, já que, como vimos a propósito das aprendizagens significativas, a foco nos interesses das crianças permanece inconclusivo, mas incontornável.

Tínhamos também presente a convicção de que mais importante do que os métodos, ou as técnicas, é a cultura de escuta, a ética de relação com o outro (Rinaldi, citado em Moss, 2008) e desejávamos contribuir para o desenvolvimento dessa cultura em educação de infância. O uso de métodos e técnicas de escuta ampliaria, em princípio, a atitude de abertura ao outro em cada aluno futuro educador.

Porém, reconheciam-se à partida limitações quanto aos efeitos observáveis no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância, ao termos presente que a formação tem de ser apoiada em contextos de prática e assumida organizacionalmente (Alarcão, 2005).

Por outro lado, inspirando-nos na literatura que apoia o carácter formativo da investigação do professor centrada em problemáticas da sua própria prática e considerando a centralidade das crianças nessas práticas, acreditávamos que esta estratégia apoiaria o desenvolvimento profissional em pontos por nós considerados essenciais. No entanto, não podíamos prever como os actores se apropriariam da ideia de investigação com crianças, como a significariam, que aspectos seriam mais e menos relevantes, que dificuldades e efeitos cerceadores seriam

⁴⁵ Os autores desenvolvem a sua investigação enquadrada pela inspecção dos contextos educativos.

⁴⁶ Clark & Moss (2001) assumem a influência da investigação participatória (com origem nos movimentos rurais da América Latina) e da filosofia de documentação pedagógica de Reggio Emília.

gerados. A par e passo seria necessário pensar o percurso dos participantes, respeitando as suas decisões no processo de investigação e formação. Assim, delineámos um percurso investigativo-formativo aberto aos contributos dos participantes, garantindo apenas algumas linhas de acção comuns que apresentaremos na descrição das diferentes fases do processo.

3.3 As perguntas iniciais

As leituras e a experiência pessoal como formadora e investigadora foram determinantes para a formulação das perguntas iniciais. Acreditávamos que poderiam ocorrer mudanças apoiadas pela investigação com crianças, embora não fosse nossa intenção prová-lo estabelecendo relação entre o processo de formação e o desempenho dos formandos, numa lógica de processo-produto. O que de facto buscávamos era a compreensão do valor do processo para os participantes.

Por outro lado, era nosso propósito promover mudança social na educação quanto à participação das crianças e, simultaneamente, identificar as possibilidades e aspectos cerceadores da mudança a que poderíamos aceder pela voz dos próprios participantes (os alunos futuros-educadores). Surgiram assim as perguntas iniciais:

- Como é que o uso de orientações metodológicas da investigação com crianças é significado pelos alunos no decurso da sua prática pedagógica? Como se apropriam da ideia de investigação com crianças?
- Que mudanças e transformações ocorrem nos alunos e nas suas concepções pedagógicas pelo processo de investigação com crianças? O que muda, ou se transforma?
- Em que aspectos o pensamento dos alunos se aproxima e afasta da ideia de criança competente e de prática pedagógica participada pelas crianças?

3.4 O plano e a história do projecto de investigação-acção-formação

O plano de investigação-acção-formação está representado na Tabela 12. Realizámos uma representação temporal de actividades e o seu conteúdo, articulando o faseamento da prática pedagógica com o trabalho de seminário tentando dar visibilidade ao papel do investigador no decurso do processo.

Este plano foi pensado em função de objectivos de natureza prática, considerando, como já referimos, que não é possível que alguém aprenda a escutar, ou a observar de forma

interpretativa, sem experimentar fazê-lo. Os pressupostos, os métodos e procedimentos necessários quando colocados em acção poderão resultar em aprendizagem que ampliará a capacidade eminentemente humana de estar aberto ao outro (Moss, 2008). Resultará desse processo uma metodologia de escuta pessoal, que partindo de elementos partilhados, estará presente na forma de se ser educador de infância: nos gestos, na tomada de decisões e nas escolhas, nas relações e nas manifestações de afecto, nos conteúdos e na forma de os abordar... Enfim, em todas as situações relacionais, nas decisões e nas tomadas de posição que fazem de cada educador de infância o que as crianças compreendem que ele é. Uma compreensão não mensurável por referência a qualquer critério que não seja a subjectividade das próprias crianças.

A *metodologia de escuta*⁴⁷ foi desenvolvida partindo de propostas do supervisor-investigador, mas deixando aos futuros educadores todo o espaço para propostas pessoais e adaptáveis aos contextos educativos.

Apesar do faseamento proposto sabíamos à partida, pela experiência de supervisão de prática pedagógica, que os grupos não caminhariam exactamente ao mesmo ritmo e seguindo o mesmo trilha. Era necessário contar com algum desfasamento, ou até com o não cumprimento de fases da investigação. Esses factos seriam alvo de avaliação final do projecto. Num primeiro momento, o desenvolvimento do *olhar etnográfico* no contexto da prática pedagógica previa o uso de estratégias enquadradas no âmbito da supervisão, as quais já eram prática corrente na escola de formação (consulta e análise de documentos, entrevistas aos profissionais e responsáveis, descrição do espaço e da organização do tempo...), mas neste trabalho focar-nos-emos apenas no trabalho desenvolvido e apoiado explicitamente pela disciplina de seminário, ainda que todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica tenha estado interligado e tenha apoiado a compreensão e descoberta das crianças em contexto.

⁴⁷ Designação surgida em contexto de seminário, proposta pelos alunos para designar o conjunto de técnicas e procedimentos usados nas duas últimas fases do processo de investigação-acção-formação. A designação exclui a fase de observação participante.

1º ano		
	Identificar os participantes: educadores cooperantes e estagiários Identificar concepções prévias dos alunos estagiários	Inscrição dos alunos na disciplina de seminário
Prática Pedagógica		Seminário de Investigação
Fase I da prática pedagógica (observação participante)	Fornecer informação e apoiar as leituras dos participantes Acompanhar e apoiar a acção investigativa dos participantes em contexto Reflectir com os participantes sobre os dados recolhidos, analisados e apresentados ao grande grupo Planear com os participantes, organizados em díade e em grande grupo, os passos seguintes	Investigação com crianças: a abordagem etnográfica na investigação com crianças As escalas de Laevers (1994)
Fase II da prática pedagógica (intervenções pontuais)	Fornecer informação e apoiar as leituras dos participantes Acompanhar e apoiar a acção investigativa dos participantes em contexto Reflectir com os participantes sobre os dados recolhidos, analisados e apresentados ao grande grupo Planear com os participantes, organizados em díade e em grande grupo, os passos seguintes Identificar e agilizar procedimentos para a divulgação do projecto pelos participantes	Métodos e técnicas de investigação participada pelas crianças: particularidades da entrevista com crianças Análise de dados de opinião Triangulação de dados A interpretação
Fase III e IV da prática pedagógica (intervenção autónoma)	Fornecer informação e apoiar as leituras dos participantes Acompanhar os alunos organizados em díades na construção e o uso de um instrumento de registo de dados de opinião das crianças Reflectir com os participantes sobre os dados recolhidos, analisados e apresentados ao grande grupo Coordenar sessões de trabalho conjunto com vista à comparação dos processos e resultados dos diferentes contextos Apoiar os participantes na realização de documentos destinados à divulgação do projecto	Métodos e técnicas de investigação participada pelas crianças Formas de documentação da participação das crianças na avaliação das instituições e na avaliação pedagógica Formas de divulgação de um projecto de investigação
Após o término do ano lectivo	Avaliação do projecto com os alunos estagiários através de uma entrevista semi-estruturada Reflexão sobre potencialidades e dificuldades encontrados ao longo do processo Análise de dados e discussão com o amigo crítico (orientador)	
2º ano		
Prática Pedagógica		Seminário de Investigação
Repetição de todo o processo com novos alunos estagiários	Repetição de todo o processo até à fase de avaliação, com novos alunos estagiários e dois educadores cooperantes	Repetição de todo o processo com novos alunos estagiários
Após o término do ano lectivo	Análise de dados e discussão com o amigo crítico (orientador) Redacção do relatório de investigação	

Tabela 12 – Plano de investigação-acção-formação

Partimos do pressuposto que existem semelhanças entre a entrada dos futuros educadores nos jardins de infância e a entrada em campo do etnógrafo que procura saber o que fazem aquelas pessoas (neste caso as crianças de um grupo de jardim de infância) e o que pensam que estão a fazer (as intenções ou motivos)⁴⁸. A orientação consistiria em levar os participantes a olhar para além da estrutura criada pela organização do espaço ou outra estruturação dada pelo

⁴⁸ À semelhança de Graue e Walsh (2003) apelamos à teoria da actividade a que nos referimos no capítulo 2, que nos possibilita compreender que o que fazem as crianças num determinado contexto não é independente do que fazem e pensam os adultos. Por outro lado, esse contexto não é uma ilha isolada, ele é permeável aos conhecimentos e experiências dos actores noutros contextos (família, amigos, instituições e serviços, televisão...).

adulto. Olhando para as crianças à luz da sua localização nos espaços tendemos a ver as crianças construídas pelos olhos dos adultos e dificilmente nos apercebemos do que realmente acontece numa sala de jardim de infância.

Os espaços das salas de jardim de infância onde trabalhámos como supervisores e investigadores assemelham-se pela divisão em determinadas áreas criadas por adultos, partindo de uma determinada concepção de criança que frequenta a educação pré-escolar e das actividades que deve realizar. Mas esta semelhança é apenas aparente, já que esses contextos variam entre si ao serem habitados por adultos e crianças, as relações e as acções que aí se desenvolvem atribuem singularidade ao que aí acontece (Graue & Walsh, 2003).

Através de observação naturalista, registos fílmicos e fotográficos, os alunos deveriam no final desta fase ter uma imagem sobre as actividades das crianças, propostas pelos adultos e as auto-iniciadas, e das relações entre pares. Deveriam ter construído uma imagem, ainda que pouco nítida, do significado dessas actividades para os actores. No decurso do projecto chamámos a esta imagem *o currículo vivido pelas crianças*, pretendendo significar o que as crianças fazem, resultante da sua agência individual e colectiva e que não corresponde exactamente às propostas e oportunidades proporcionadas pelos adultos. O desafio foi lançado através das perguntas: O que fazem as crianças no jardim de infância? Quais os seus interesses?

Como forma de apoiar a construção desta primeira imagem propusemos que fossem feitos questionários às famílias, que pudessem espelhar a perspectiva destas últimas sobre as actividades preferidas das crianças (no jardim de infância e em casa) e que fossem usadas as escalas de *bem-estar emocional* e *implicação* de Laevers (1994). Supúnhamos que a constatação de existência de dados contraditórios gerariam as primeiras inquietações e estimulariam o processo de desconstrução de concepções prévias sobre as crianças e os seus interesses.

Em seminário abordámos questões metodológicas da investigação interpretativa com crianças: éticas (esclarecimento e permissão das crianças, permissão das famílias e responsáveis pela criança, cuidados e atitudes de respeito na relação com as crianças); a questão da entrada em campo e o uso de estratégias para ser aceite pelas crianças, nomeadamente as reactivas (Corsaro, 2003); formas de geração de dados; a importância do uso de registos fotográficos e fílmicos como forma de estender observação para além do tempo de permanência no jardim de infância e apoio à reflexividade dos investigadores⁴⁹; a abertura à reflexividade das crianças na investigação, através da aceitação da aproximação e do diálogo sobre a actividade do

⁴⁹ Entende-se por reflexibilidade o exercício diário de “*auto-análise do investigador, realizada através do distanciamento, diálogo interno e análise do processo de investigação, sobretudo no que diz respeito às interpretações das experiências de campo*” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 24).

investigador; o uso de diferentes fontes de dados como apoio à interpretação. Paralelamente foram lembrados os instrumentos desenvolvidos por Laevers (escalas de *implicação e bem-estar emocional*) e os procedimentos a ter em conta no seu uso.

No final desta fase foi reservada uma sessão de seminário para partilha do ponto a que cada diáde chegou no respeitante à investigação nos seus contextos de prática pedagógica, visando levantar questões, consciencializar o conhecimento construído, as dificuldades e assim notar a especificidades de cada contexto e de cada grupo de crianças. O investigador apoiou os participantes nas tomadas de decisões quanto aos passos seguintes.

Considerando que a fase de intervenções pontuais não alteraria significativamente o papel e o estatuto dos futuros educadores e que o programa da prática pedagógica previa que nesta fase os futuros educadores acompanhassem o mesmo grupo, seria possível continuar a fazer observações e, simultaneamente, intervir pontualmente apoiando a planificação da educadora. Estas intervenções não retirariam aos futuros educadores o estatuto de adulto *menos importante* (Corsaro, 2003), *não típico* (Corsaro, 2005), *não-autoritário* (Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2005) o qual, na negociação do papel na entrada em campo, nomeadamente em contextos educativos (Graue & Walsh, 2003; Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2005) poderia facilitar a aproximação às crianças.

Com base na primeira imagem construída na primeira fase sobre o currículo vivido pelas crianças, foi lançado o desafio de entrevistar as crianças a propósito do que fazem no jardim de infância. Ou seja, tendo chegado a uma imagem das actividades realizadas pelas crianças desejávamos que os alunos nesta fase chegassem a uma compreensão mais profunda sobre o significado dessas actividades, partindo da voz das próprias crianças.

Propusemos como possibilidades no apoio à realização de entrevistas as fotografias realizadas na primeira fase, filmes, desenhos representativos das actividades e *smiley faces* como forma de expressão de agrado e desagrado, inspirando-nos nas propostas já referidas de Laevers & Laurijssen (2003) e Clark & Moss (2001).

A observação e análise do *bem-estar e implicação* deveria manter-se. Sugerimos aos alunos que identificassem variações, fazendo as comparações que considerassem importantes.

Os alunos foram incentivados a ler alguma investigação com crianças e foram abordadas questões relativas à entrevista com crianças, sobretudo as respeitantes à forma de abordar as crianças e ao uso de estímulos, à forma de colocar as questões, à opção pelo tipo de entrevista (individual ou em pequeno grupo) e às competências do entrevistador.

No final desta fase foi reservado espaço/tempo para pôr em comum e à discussão do grande grupo o ponto a que cada díade chegou quanto à investigação, nomeadamente reflexões sobre dados coligidos e analisados até aquele momento. À semelhança da fase anterior o investigador apoiou cada grupo a pensar nos passos seguintes.

A organização da prática pedagógica previa que os futuros educadores na terceira fase tivessem, em dias alternados, a responsabilidade pelas actividades de um dia lectivo. A quarta fase previa a execução do mesmo esquema, alternando semanas.

Chegado o momento de experimentar ser educador de infância, alterava-se irreversivelmente o papel e o estatuto dos futuros educadores de infância nos diferentes contextos educativos. Seria necessário desenvolver estratégias que garantissem o exercício de escuta de uma forma *directa* e *indirecta* de forma a poder ser sistematizada e integrar a prática pedagógica de um educador de infância. De forma *indirecta* o uso das escalas de *bem-estar emocional* e *implicação* continuariam a cumprir essa função, faltava encontrar uma forma de fazer escuta *directa* de forma integrada na prática pedagógica.

As práticas pedagógicas comuns dos educadores de infância⁵⁰ que conhecemos fazem uso de momentos ao longo do dia de conversação em que as crianças são incentivadas a expressar ideias e opiniões pessoais, porém, ao longo da nossa experiência profissional, só esporadicamente assistimos a situações em que as crianças foram realmente incentivadas a expressar as suas opiniões sobre o vivido no jardim de infância. Alguns educadores com que nos fomos cruzando, inspirando-se em instrumentos desenvolvidos pela modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, por exemplo, ou mesmo aderindo a ele, fazem uso de um instrumento intitulado *diário de grupo*.

“[o diário de grupo] é uma folha de dimensões variáveis (mas nunca inferior a 90 x 60 cm) dividida em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos não gostei e gostei. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra fizemos. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, é iniciada por queremos ou desejamos” (Niza, 1996, p.150).

A utilização deste instrumento inspirava-nos e levantava-nos simultaneamente algumas questões. Seria importante que os futuros educadores conseguissem desenvolver um instrumento que de alguma forma captasse o vivido das crianças e o significado dado por elas às actividades realizadas no jardim de infância, garantindo a participação de todas, perseguindo

⁵⁰ De acordo com a nossa experiência com educadores de infância e das suas práticas.

assim o objectivo de ancorar a reflexão pedagógica dos futuros educadores, nas perspectivas das crianças, o que, pela experiência que possuíamos e de acordo com a investigação sobre o desenvolvimento do educador de infância⁵¹, significava contrariar a tendência dos alunos e profissionais no início de carreira de se centrarem em si próprios e nas suas propostas pedagógicas. Por outro lado, estávamos previdentes quanto ao fenómeno descrito na literatura como *choque com a realidade* e que se caracteriza pelo desfasamento sentido pelos principiantes entre as imagens que possuem da profissão e o que lhes acontece no momento de experimentar exercê-la, o que os leva a questionar os seus saberes, as suas competências e muitas vezes a buscar na sua história educativa os modelos de professores que poderão responder aos dilemas e problemas com que se deparam (Baillauquès, 2001).

Desejávamos que os alunos não cristalizassem as suas práticas de escuta directa em formas de *participação simbólica ou aparente* (Hart, 1992), excluindo crianças pelo formato de participação usado, ou negando os verdadeiros interesses das crianças ao considerar apenas assuntos e actividades eleitos como relevantes pelos adultos. As formas de registo deveriam levar a uma leitura e interpretação passíveis de influenciar decisões sobre o que fazer e como fazer (desenvolvimento curricular).

Em resultado dos pressupostos e intenções expressos, propusemos a concretização da ideia de um *registo diário* criado a partir de fotografias ou símbolos usados nas entrevistas da fase anterior, ou outros produzidos pelas crianças. A ideia seria criar um instrumento em que cada criança, diariamente, assinalasse as actividades realizadas (ou que se lembrava ter realizado), considerando simultaneamente o maior e menor agrado na sua realização. Para assinalar o grau de agrado/desagrado os alunos poderiam, à semelhança do que tinha sido feito para as entrevistas, usar *smiley faces*. Através de auto-colantes ou carimbos representativos de *não gostar, gostar mais ou menos* e *gostar muito*, as crianças assinalariam no final de cada dia, no espaço de tempo destinado à avaliação, o que tinham feito durante o dia. Os futuros educadores deveriam também prever a possibilidade de registar por escrito os motivos que as crianças indicassem justificando a apreciação que tinham feito. O preenchimento do *registo diário* seria uma actividade voluntária, oferecida em alternativa à avaliação feita oralmente em grupo, ou outras que os participantes considerassem mais adequadas. De qualquer modo concebemos e apresentámos estas propostas como possibilidades com a intenção de apoiar a geração de outras possibilidades.

Prevía-se que todo o trabalho de seminário se voltasse nestas fases para a construção por cada

⁵¹ Para uma revisão da literatura sobre estes estudos consultar, por exemplo, Coelho (2004).

grupo de alunos do registo diário, a sua aplicação em contexto e análise de dados recolhidos, a par do uso das escalas de *bem-estar emocional* e *implicação*. Foram apresentados pelo formador, como forma de inspiração e análise de potencialidades, tanto instrumentos usados na investigação com crianças como instrumentos de uso pedagógico. Porém, caberia aos futuros educadores encontrar uma forma possível de concretizar e operacionalizar um instrumento.

No final da quarta fase foi reservado espaço/tempo de seminário para analisar todos os dados recolhidos desde a primeira à última fases, de comunicar as reflexões decorrentes da sua interpretação ao grande grupo, de comparar e identificar semelhanças e diferenças entre grupos e de divulgar o projecto (autoria de pequeno e grande grupo) em eventos na comunidade académica e outros de cariz profissional⁵².

4 O estudo do pensamento dos participantes como forma de avaliação do projecto

Avaliar o projecto a partir do pensamento dos participantes candidatos a educadores situa-nos numa linha de investigação denominada de *paradigma do pensamento do professor*. Desde a década de 70 do século XX⁵³ que o paradigma do pensamento do professor se vem desenvolvendo e assumindo como contraponto a outras abordagens em investigação educacional, nomeadamente a de processo-produto.

São diversas as razões históricas que levaram à emergência deste paradigma na investigação. Destacam-se as críticas à investigação que busca relações entre variáveis (sejam elas referentes a dimensões externas/internas de professores e alunos, ou do contexto), mas também o reconhecimento das abordagens interpretativas como mais adequadas para o estudo da complexidade dos sistemas sociais e humanos.

Ross *et al.* (citados em Coelho, 2004), baseando-se em Shulman, sintetizam as diferenças entre a abordagem processo-produto e a investigação interpretativa da seguinte forma:

- A investigação interpretativa não procura a formulação de leis explicativas, mas a procura de significados;

⁵² Apresentação aberta ao público dos trabalhos de seminário no final do ano lectivo e apresentação de posters na Semana da Prática Pedagógica que anualmente se realiza na Universidade de Aveiro; apresentação, anterior ao final da quarta fase, de um poster no X Encontro Nacional da APEI (Porto, dias 8, 9 e 10 de Março de 2003).

⁵³ É um marco histórico referido amiúde na literatura da especialidade a Conferência do *National Institute of Education* realizada em 1974 (Pacheco, 1995). Shulman presidiu a uma das comissões, a qual foi responsável por um parecer que veio reforçar a ideia da actividade de ensino como eminentemente humana, que ganharia em ser estudada a partir dos processos psicológicos a partir dos quais os professores definem as suas responsabilidades e percebem as situações de ensino (Coelho, 2004).

- A unidirecionalidade que caracteriza a causalidade não faz sentido na investigação interpretativa que visa compreender a natureza interactiva dos processos de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva dos participantes;
- Na investigação interpretativa a eficácia não é lida a partir de critérios universais, mas de critérios definidos contextualmente;
- A situação de ensino na investigação interpretativa não é decomposta, é olhada como uma única unidade cultural e social;
- Na investigação processo-produto há uma lógica dedutiva, na investigação interpretativa uma lógica indutiva.

O paradigma do pensamento do professor parte do pressuposto que a complexidade e constante mudança das situações de ensino só é gerível pela flexibilidade que um ser humano apresenta na interpretação e adaptação a situações complexas, informado por um pensamento pedagógico nem sempre totalmente consciente e dominado por total coerência reconhecível (Schön, 2000) que, de acordo com o princípio construtivista da cognição, a todo momento se reorganiza a partir da própria acção. Como afirma Coelho (2004) este pressuposto transforma as situações de socialização profissional, como aquela que ocorre na prática supervisionada, em momentos fundamentais no desenvolvimento do pensamento do professor e, simultaneamente, leva-nos a eleger esses momentos como oportunidades para a compreensão do desenvolvimento dos processos de pensamento do professor.

O paradigma do pensamento do professor não se constitui através de uma linha única de investigação. Pacheco (1995) baseando-se em classificações de outros autores considera, na esteira de Zabalza (1994), que a estrutura interna do paradigma e as linhas de investigação que lhe dão substrato sofrem influência do cognitivismo e da teoria prática. Dentro do cognitivismo o autor considera os estudos baseados nos pressupostos do processamento da informação interessados na compreensão dos processos de pensamento do professor perante a situação de ensino e o modelo da tomada de decisões interessado em compreender como o professor toma decisões nas situações de ensino. Considerando-se a tomada de decisões de foro didáctico podem considerar-se três momentos de actuação do professor enquanto alvos de investigação (decisões pré-activas, interactivas e pós-activas), estudando-se quer os modelos usados para a sua descrição, quer as relações entre esses momentos de decisão (Pacheco, 1995). Finalmente, o paradigma do pensamento do professor engloba também o contexto psicossocial através do estudo dos processos mentais que estabelecem relação entre o pensamento e a acção do professor. Por processos mentais entende-se os construtos, as

crenças, as teorias implícitas, as perspectivas, os juízos, o conhecimento prático e dilemas, termos que se congregam em torno de uma ideia comum: a existência de um sistema pessoal de pensamento que confere sentido à conduta cognitiva do professor (Clark & Peterson, citados em Pacheco, 1995). Este sistema funciona simultaneamente como filtro na descodificação e na atribuição de sentido ao real e também como orientação da prática (idem). O estudo que realizámos situa-se nesta última abordagem o que exige algum esclarecimento conceptual e terminológico. Servir-nos-emos para esse efeito, no ponto seguinte, da argumentação de outros autores que já trilharam esse caminho.

4.1 Construtos, perspectivas, concepções, crenças, conhecimento prático, dilemas, teorias implícitas, antinomias...

Por construto deve entender-se a *“estrutura mental individualizada que expressa a organização de informações e percepções em redes de noções e concepções, sendo através dele que o professor tem a possibilidade de explicar, interpretar, ordenar e prever a realidade”* (Pacheco, 1995, p.51). Embora a sua natureza seja individual, é possível encontrar entre os professores construtos partilhados (Zabalza, 1994).

De acordo com Janesick (citado por Zabalza, 1994) por perspectiva pode entender-se a visão ordenada que cada pessoa possui do mundo, construída com base na combinação de coisas recordadas e esperadas, de coisas realmente percebidas. Com base nessa combinação o professor pensa o possível e admissível, sustenta e reelabora na interacção social as suas crenças e comportamentos.

Quanto às concepções, estas *“são vulneráveis logicamente (...) variam e podem entrar em contradição consigo mesmas (quer dizer, não são estruturas lógicas, mas antes princípios de acção modeláveis conforme as situações”⁵⁴(...) A concepção é aquilo que o professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua acção explícita ou implicitamente”* (Zabalza, 1994, p.40).

As crenças, segundo Clark & Peterson (idem) representam um armazém de conhecimentos que afectam a planificação, o pensamento e as suas decisões interactivas dos professores. Bauch (ibidem) caracterizou as crenças em função de 3 atributos: os conteúdos, as orientações e a estabilidade. Quanto aos conteúdos é fácil compreender que o professor possa possuir crenças diferentes em função dos diferentes materiais de ensino, de sujeitos, de situações

⁵⁴ Como Larsson (citado em Zabalza, 1994) notou, podem também identificar-se discrepâncias entre os discursos declarados (retórica) e as práticas,.

educativas. No que respeita à orientação, as crenças assumem papéis diferentes na forma como pensa o ensino e que podem assumir diferentes funções (orientadoras, prescritivas, avaliativas...). A estabilidade diz respeito à vulnerabilidade das crenças, sendo umas mais susceptíveis a pressões externas do que outras.

Pacheco (1995) e também Sacristán (2000) distinguem as crenças das atitudes e expectativas do professor, considerando a atitude como a totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa e a crença a componente cognitiva da atitude. Pacheco refere-se à expectativa como pertencendo ao mesmo domínio da crença (orientação cognitiva da conduta e valores), mas sem o seu carácter antecipatório.

Apesar do esforço de aproximação conceptual de diferentes autores ao conceito de crença, essa aproximação permanece uma tarefa extremamente difícil. Nomeadamente, é difícil distinguir o que é do domínio do conhecimento e do domínio da crença. Analisando as propostas de diferentes autores sobre o conhecimento do professor, Santos (2007) conclui que conhecimento do professor está muito relacionado com a definição dos tipos de conteúdos e competências que o professor deverá dominar para desempenhar as funções que lhe são confiadas, enquanto as crenças parecem estar mais relacionadas com os processos mentais que o professor coloca em prática no decurso da sua acção e envolvem os conhecimentos específicos da profissão, matizados por todas as influências adicionais a que o professor está sujeito. A acção do professor não será determinada pelos conhecimentos, mas sim pelas suas crenças que englobam os conhecimentos e todas as outras influências que sofre. Coelho (2004) apresenta uma extensa revisão bibliográfica a propósito do conceito de crença, reflectindo sobre a importância que a estabilidade das crenças possui para os professores e para os sistemas de formação. Diz a autora que sendo desejável que as crenças tendam a ser estáveis, fruto da consolidação do corpo de saberes advindo da experiência profissional, essa estabilidade torna-se problemática quando essas crenças são desadequadas e que muitas vezes entram em contradição com o conteúdo e a pedagogia dos cursos de formação, o que faz dos momentos de formação inicial períodos cruciais para a destabilização de crenças construídas, sobretudo enquanto alunos.

Na mesma obra Coelho diz-nos que um conceito usado muitas vezes de forma indistinta com o de crença é o de teoria implícita, descrita por alguns autores como sistema de crenças educacionais. O estudo das crenças e teorias implícitas dos educadores surgiu como uma linha de investigação com algum peso nos anos 70. Desde esse momento inicial até à actualidade, o seu uso em investigação tem mudado as suas cambiantes, sem nunca ter abandonado

completamente a ideia de que crenças consistentes com determinadas opções teóricas poderão relacionar-se com práticas concordantes com essas opções, quase sempre numa tentativa de defesa de práticas consideradas adequadas, porque informadas do ponto de vista das teorias psicológicas⁵⁵. Porém, e como evidencia a revisão dos estudos realizada pela autora, os estudos sobre as crenças e teorias implícitas foram revelando a inconsistência entre teorias e crenças dos educadores e as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem⁵⁶:

- Spodek (1988) refere o carácter pessoal das crenças; a sua grande ligação ao conhecimento prático, baseado tanto em valores como em conhecimento técnico; a influência do tipo de experiências profissionais; a dificuldade em mudar as crenças baseadas em valores; a relação das crenças com a cultura da profissão.
- Clandinin & Connelly e Elbaz, na década de 80, Genishi na década de 90, e Wien também na década de 90, Brownlee *et al.* em 2000 (todos citados em Coelho, 2004) confirmam relação estreita entre crenças, teorias implícitas e o conhecimento prático, ecletismo das fontes teóricas ou pouca vinculação a essas fontes, contradições e o carácter pessoal das crenças.
- Os estudos de abordagem qualitativa próximos das histórias de vida reforçam sobretudo a existência da interacção entre as experiências pessoais, formativas e profissionais, no desenvolvimento das teorias pessoais dos educadores ao longo da carreira. Num estudo de Vasconcelos (1997) realizado com uma educadora portuguesa a autora dá conta da centralidade dos valores ou do *eu moral* como determinantes da visão de criança e da organização da vida no jardim de infância e que inclui a concepção curricular.

Pensamos que a revisão destes estudos reafirma a importância de usar estratégias ao nível da formação inicial capazes de tocar em crenças, ou concepções prévias, no que respeita a aspectos centrais da prática pedagógica. Aspectos estes que poderão trazer à tona ideias pessoais baseadas em valores e experiências, tornando-as explícitas e passíveis de discussão, apoiando assim os processos individuais de consciência interna em busca da coerência. Como afirma Formosinho (2001) trata-se de aprender o ofício de professor, não ignorando que os

⁵⁵ Coelho (2004) dá conta de um progressivo abandono nos estudos da procura de relação entre teoria psicológica e teorias e crenças pedagógicas dos educadores de infância que trabalham com crianças com mais de 3 anos e um retomar desta abordagem com os educadores que trabalham em creche.

⁵⁶ Num estudo realizado por nós em 2000, em que nos orientámos pela procura de alguma relação entre as perspectivas dos educadores sobre o jogo (brincadeira) e as teorias do desenvolvimento e aprendizagem, partindo da sua auto-análise das práticas educativas e uma leitura da sua formação sobre o tema, demos conta de relações não interpretáveis à luz de quadros conceptuais coerentes dessas teorias.

futuros professores aprenderam já o ofício de aluno. Quanto à importância de o fazer parece haver consenso, a dispersão de argumentos começa quanto à forma de o fazer: como preparação para a prática, ou na e a partir da própria prática (Marcelo, 2009).

Outro termo usado para esclarecer a dimensão psicossocial do pensamento do professor, diz respeito à teoria prática dos professores orientada para a acção, ou o conjunto de conhecimentos que elaboram no seu quotidiano profissional, que muitas vezes assumem um carácter dilemático (Pacheco, 1996, 2005).

De todas as definições do conhecimento prático a que tivemos acesso, agrada-nos sobretudo a de Fenstermacher (citado por Pacheco, 1996) que define o conhecimento prático como o conhecimento do professor resultante da construção que este faz a partir da prática e que se distingue do conhecimento para o professor. Esta distinção tem subjacentes ideias por nós já abordadas a propósito do movimento do professor-investigador, nomeadamente a desconfiança dos professores quanto ao conhecimento produzido pela ciência clássica que não toca a complexidade e incerteza da situação educativa e ainda o reconhecimento de que os conhecimentos dos professores devem considerados no desenvolvimento da teoria educacional.

A propósito dos dilemas do professor, Sacristán (2000) considera que estes surgem como *pontos de tensão* no domínio do pensamento e da acção, como situações problemáticas para as quais há mais do que uma solução possível e não raramente contraditórias. Esses dilemas estarão todos de algum modo dependentes das posições que os professores adoptam perante dilemas relacionados com a natureza do conhecimento e da aprendizagem e consubstanciam-se em perspectivas, podendo encontrar-se diferenças entre professores a propósito desses dilemas principais. Zabalza (1994), numa investigação que pretendeu estudar os dilemas nos professores, apresenta várias propostas, nomeadamente a de Berlak (anos 80), autor que dividiu os dilemas práticos em 3 categorias distintas: controlo, currículo e sociedade.

Apesar das diferentes propostas a propósito dos dilemas dos professores há em todas elas a ideia de uma certa hierarquização que leva Elliott (citado por Zabalza, 1994) a considerar que os verdadeiros dilemas são problemas morais que se distinguem de meros problemas técnicos. Os dilemas são de difícil resolução, obrigam à reconceptualização dos problemas, ou à opção por uma das alternativas, optando por determinados valores e desconsiderando outros também importantes. Os problemas técnicos, resolvem-se de forma mais simples, já que a solução resulta da descoberta da forma mais eficaz de produzir certos estados.

As abordagens filosóficas em educação tocam muitas das questões enunciadas através dos dilemas no paradigma do pensamento do professor, reafirmando que a educação é, afinal, também um exercício de reelaboração de ideias que julgamos influenciadas pela história das ideias em educação. As questões que se colocam aos professores e educadores não podem deixar de questionar os próprios fins da educação e o próprio conceito de educação (van Manen, 1995, 1999), daí que na concepção antinómica da educação defendida por Cabanas (2002) consigamos enquadrar muitos dos dilemas descritos por Berlak (citado em Zabalza, 1994) e que servem de base a argumentação pedagógica actual:⁵⁷ *dilemas de controlo*, respeitantes à concepção de criança e ao nível de participação; *dilemas curriculares*, respeitantes à natureza do conhecimento e de aprendizagem e à concepção de criança; *dilemas sociais* respeitantes ao sentido da infância, à distribuição de recursos, à diferenciação cultural. Desta proposta retemos a ideia de que em todos os tipos de dilemas a concepção de criança surge incontornável.

Retomando Cabanas (2002), este autor considera que a educação é por natureza antinómica, entendendo-se por antinomias problemas estruturais-funcionais, sob a forma de contradições internas. Sublinhando a argumentação com que iniciamos este capítulo, o autor começa por afirmar que a educação não é uma realidade para a qual possamos encontrar evidência científica na sua aceção clássica e que não há forma de escapar às inquietações resultantes de concepções opostas.

“A concepção antinómica é essencial à educação, pois mostra o que mais a caracteriza: as alternativas e as inquietações de actuação que se colocam a quem é consciente do que se propõe fazer quando vai educar” (Cabanas, 2002, p. 222).⁵⁸

De acordo com Marques (2000) a proposta de Cabanas é um contributo válido pela superação entre as limitações tanto da pedagogia tradicional, como da pedagogia renovadora, nomeadamente quanto à forma de pensar a diversidade cultural no currículo. No contexto deste trabalho, a proposta de Cabanas foi-nos útil para situar o pensamento dos futuros

⁵⁷ Por exemplo na argumentação de Dahlberg, Moss & Pence (2003) a propósito do conceito de qualidade em educação de infância.

⁵⁸ Para compreendermos a proposta de Cabanas necessitamos revisitar com ele os autores do método dialéctico: evocar Kant que introduziu o termo *antinomia* com o sentido usado pelo autor, como “*o conflito que a razão vê colocar-se como efeito dos seus próprios procedimentos*” (Kant, in Cabanas, 2002, p.223) o que nos faz chegar a proposições contraditórias (tese e antítese) e insuperáveis, porque ambas poderão recolher argumentos a seu favor; evocar Hegel que considera o carácter dinâmico das antinomias, já que as contradições internas inerentes à própria realidade geram tensões capazes de iluminar uma outra categoria superior de ser. Entre dois princípios, que são ao mesmo tempo simultâneos e opostos, vemos surgir uma tensão a que chamamos antinomia, algo que de acordo com o pensamento hegeliano não leva ao estado de equilíbrio, mas a um ponto em movimento.

educadores no início do processo de investigação-acção-formação. Pretendíamos compreender como os sujeitos definiam a situação em estudo (Bogdan & Blikien, 1994).

Aceitando as antinomias pedagógicas enunciadas Cabanas (Tabela 13) como possuindo alguma relação com o real, já que de acordo com a definição do autor elas existem nos factos e na experiência quotidianas de educadores e professores, considerámos que seriam úteis para apoiar a nossa intenção de criar uma imagem sobre a perspectiva que os alunos possuem da educação pré-escolar (as suas concepções prévias à experiência de ensaiar ser educador de infância). Uma perspectiva baseada em conhecimento apropriado na formação, mas também por crenças e muito conhecimento experiencial ao longo da sua existência enquanto pessoas envolvidas no seu próprio processo educativo.

Ao longo deste trabalho temos vindo a explicitar a nossa opção por determinada visão de homem, de criança e, consequentemente, de educação com todas as implicações pedagógicas que essas opções acarretam. Porém, nem sempre as nossas opções se situam na teses ou na antíteses enunciadas por Cabanas, ou mesmo na suas sínteses. Pensamos que à semelhança do exercício que o autor realizou, a que chamou *pedagogia do meio-termo*, cada um de nós equacionará o problema que se coloca em cada antinomia à luz dos dados que possui (narrativas filosóficas, teorias, crenças, valores, conhecimento experiencial...) e encontrará argumentação para formular uma resposta.

Considerando a diversidade terminológica usada em investigação, a propósito do pensamento do professor e do consenso sobre a sua sobreposição parcial, no presente estudo optámos pela designação de concepções para nomear as ideias que percebemos nos alunos ao longo do processo de investigação-acção-formação (que se iniciou com a explicitação a partir das antinomias de Cabanas), pelo seu carácter situado, instável e provisório, onde são aceitáveis contradições lógicas, mas que apoiam uma determinada visão, ou perspectiva de educação. Certamente não apresentarão estabilidade e coerência temporal e poderão até ser de natureza diversa (Schön, 2000; Perrenoud, 2001, 2002), mas não foi nosso objectivo analisar a sua estabilidade e coerência, o projecto visou na sua vertente formativa destabilizá-las, partindo do pressuposto que dessa forma poderíamos provocar o *habitus* profissional em construção nos futuros educadores.

1 –Entre o determinismo da hereditariedade e as influências do meio ambiente
2- Entre a possibilidade e a dificuldade de educar
3 –Entre a tarefa de informar e a de formar
4- Entre a hetero e a auto-educação
5- Entre a atitude receptora e a actividade criadora
6 –Entre os impulsos espontâneos e a vida reflexiva
7- Entre uma acção determinante e uma acção de simples apoio
8 –Entre o propósito manipulador e a acção libertadora
9 –Entre a tecnologia e a arte
10 –Entre o esforço provocado e o interesse espontâneo
11- Entre racionalidade e afectividade
12- Entre a disciplina repressora e a permissividade na libertação dos impulsos
13 –Entre a obediência e a liberdade
14 –Entre a salvaguarda do objectivo e do subjectivo, do absoluto e do relativo
15–Entre uma construção mecânica e a actividade espiritual
16 –Entre a actividade intelectual e a actividade amorosa
17–Entre servir os interesses do indivíduo e os interesses da sociedade
18 –Entre a função adaptadora e o desenvolvimento da originalidade pessoal
19–Entre o futuro e o presente do educando
20–Entre o dever e o direito

Tabela 13 – As antinomias da educação (baseado em Cabanas, 2002).

Entendemos por concepções algo que os futuros educadores num dado momento, dão por assente e que orienta a sua acção explícita ou implicitamente (Zabalza,1994), algo que dá corpo ao seu raciocínio pedagógico e que, em princípio, se encontra durante o processo de formação em transformação, ainda que se reconheçam dificuldades na sua transformação.

5 Os instrumentos

5.1 Questionário

Com base nas antinomias de Cabanas elaborámos questionário semi-aberto partindo das ideias de teses, antíteses e sínteses. Para além das 3 possibilidades enunciadas para cada antinomia através da tese, antítese e síntese adaptadas do enunciado de Cabanas, transformadas em perguntas fechadas e ordenadas de forma aleatória, foi deixado espaço para que os inquiridos formulassem uma nova síntese. O referido questionário tinha apenas por objectivo explorar a definição da situação, as concepções prévias dos alunos à sua experiência como educadores

de infância em situação protegida (estágio), partindo do pressuposto que seria possível captar tendências gerais.

O questionário foi testado com 4 formadores da escola de formação onde foi realizado o estudo, todos eles supervisores institucionais de prática pedagógica nessa escola, tendo-se verificado que, apesar de haver uma tendência para um determinado tipo de respostas, estas não eram coincidentes em todas as antinomias, denotando a sensibilidade do instrumento para captar diferenças entre os participantes.

5.2 Portefólios

Como afirma Sá-Chaves (2000) os portefólios apresentam objectivos explicitamente formativos porque são capazes de evidenciar *”não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização, e o fluir dos próprios processos”* (p.15).

De acordo com a revisão da literatura de Boas (2006) existe actualmente um consenso na comunidade de formadores de professores sobre os efeitos do portefólio, a saber: a construção e o domínio dos saberes da docência; a unicidade entre a teoria e prática; a autonomia.

No contexto deste trabalho, a opção pelo portefólio e não pelo diário baseou-se em quatro motivos essenciais: 1) era um instrumento já usado na prática pedagógica supervisionada na escola de formação; 2) é um documento pessoal que resulta de um enfoque selectivo de informação, sendo a selectividade fruto de uma reflexão do seu autor sobre o que é epistemicamente relevante, limitando a quantidade de dados a analisar; 3) está aberto a diferentes formatos de registo de dados o que o torna flexível para o aluno-investigador; 4) a sua organização cronológica *“captura o crescimento e a mudança no conhecimento do formando ao longo do tempo”* (Sá-Chaves, 2000, p.23).

Sendo o portefólio um instrumento pessoal, ele cumpre objectivos pré-definidos e negociados entre formador e formando quando sustenta e documenta um processo de desenvolvimento/aprendizagem. A negociação com os alunos poderia tornar o trabalho de documentação um processo controlado em função de objectivos comuns (do investigador e participantes) decorrentes do foco do estudo (Bogdan & Blikien, 1994).

O portefólio poderia constituir-se como o instrumento de registo e colecta de evidências sobre tudo o que os alunos considerassem relevante, respeitante ao processo de investigação-acção-formação, na esteira do que Oliveira-Formosinho (2002) denomina como portefólio de investigação. No entanto, ele não se circunscreveu apenas à dimensão investigação e abraçou

outras vinculadas à prática pedagógica dos aspirantes a educadores, nomeadamente enquanto instrumento de registo de alguém que narra um contexto onde se inclui, reflecte sobre essa narrativa e o acto de se narrar (Sá-Chaves, 2000).

Podendo possuir diferentes formatos e propósitos o portefólio é sempre biográfico (Boas, 2006). No entanto, o seu uso tem vindo a ser progressivamente alargado e apropriado para diferentes finalidades, havendo autores que consideram a possibilidade de poder resultar do trabalho de uma equipa, entendida como unidade identitária⁵⁹ (Santos, 2007).

A documentação foi organizada de forma pessoal por cada aluno no seu portefólio individual, mas resultou do trabalho do grupo de estágio (díade), daí que nalguns grupos os documentos se repitam nos portefólios individuais e noutros os seus autores tenham assumido o seu cunho pessoal. Enquanto fonte de dados, o portefólio foi recortado pelos alunos participantes, tendo sido considerados apenas os registos identificados por eles como relevantes e do domínio da investigação-acção-formação.

5.3 Entrevista

A entrevista foi um instrumento fundamental ao longo de todo o processo. No formato informal ela foi usada para obter informação com o intuito de completar dados (Máximo-Esteves, 2008; Bogdan & Biklen, 1994) apresentados pelos alunos sobre os contextos (estabelecimentos educativos, educadoras, crianças) e para nos apoiar na interpretação desses dados. Assumiu a forma de uma conversa orientada com educadores cooperantes e alunos, a propósito de ideias que desejávamos esclarecer. No mesmo formato, durante as sessões de seminário, a entrevista apoiou a interpretação dos documentos respeitantes à investigação-acção que os alunos incluíram nos seus portefólios.

Na última fase da investigação, a entrevista num formato formal semi-estruturado, foi um instrumento fundamental de geração de dados. Usada para avaliar o processo de investigação-acção-formação, desejou explorar ideias sobre o valor da experiência vivida pelos participantes.

De acordo com a caracterização de entrevista semi-estruturada de Pardal & Correia (1995) possuíamos um guião de perguntas pré-estabelecido que foram lançadas de forma adaptada e flexível no decorrer das conversas com os entrevistados.

⁵⁹ A autora define portefólio de Intervenção Precoce como um documento de criação colectiva da equipa de Intervenção Precoce, a qual pelo seu carácter transdisciplinar possui uma unidade identitária.

Procurámos através da entrevista de avaliação encontrar com os participantes significados comuns a propósito de tópicos que se relacionavam com os objectivos do projecto: a formação (identidade profissional, construção de conhecimento pedagógico); o desenvolvimento de práticas participadas pelas crianças (formas de escuta, práticas coerentes com o princípio da participação das crianças, compromisso com a qualidade); o valor da experiência (potencialidades e dificuldades). Porém, os significados dos próprios tópicos foram explorados na entrevista com cada entrevistado, visando desta forma a clarificação e validação (Máximo-Esteves, 2008). Apresentamos um excerto da entrevista realizada à educadora A exemplificativa desse processo.

Investigadora: <i>Achas que este projecto influenciou de algum modo a identidade profissional dos alunos?</i>
Educadora A: <i>É evidente que sim, teve importância na forma deles estarem. Podia ter sido, não sei se estou a responder à pergunta...</i>
Investigadora: <i>Deves responder aquilo que tu achas...</i>
Educadora A: <i>Posso ler a pergunta assim... eu acho que sim, que ajudou porque quando eles pegaram no grupo eles sabiam que grupo tinham à frente, quando... quando eles pegaram, começaram eles a intervir, eles conheciam as crianças, alguns até melhor do que eu.</i>
Investigadora: <i>Pode ser, mas eu estava a falar do que os identifica como educadores.</i>
Educadora A: <i>Se eles se sentiam identificados como educadores?</i>
Investigadora: <i>A tua identidade como educadora implica que penses a educação pré-escolar de determinada maneira e a pergunta é se tu achas, como formadora, que o projecto influenciou a forma pessoal de se pensarem na educação pré-escolar, se fez alguma diferença?</i>
Educadora A: <i>Eu percebo, eu acho que estes dois alunos já eram dois alunos com uma forma muito própria de encarar a educação pré-escolar e esta investigação tê-los-á ajudado mais.</i>

Tabela 14 – Exploração do significado de um tópico com a educadora A

Todas as entrevistas formais foram realizadas no final do ano lectivo, após negociação sobre o momento e local oportunos com os participantes. No caso do alunos a entrevista foi realizada no gabinete em que habitualmente acontecia supervisão individual ou em pequeno grupo, no caso dos educadoras cooperantes o local foi escolhido em função das contingências da disponibilidade destas últimas (uma realizou-se num jardim de infância, outra numa casa particular).

As notas respeitantes às entrevistas informais episódicas (Flick, 2002) foram incorporadas na análise realizada a partir do material dos portefólios, já quanto às entrevistas de avaliação estas foram gravadas e transcritas. Não foi possível devolver a transcrição das entrevistas aos seus

autores, no caso dos alunos estagiários, devido à sua dispersão no final do ano lectivo. Porém, em cada ano lectivo recorremos à leitura e discussão por alunos participantes dos protocolos a que chegámos. No caso dos educadores cooperantes a transcrição da entrevista foi-lhes devolvida e aberta a possibilidade de fazer alterações ao texto.

6 Os participantes

A identificação dos participantes no que diz respeito aos futuros educadores foi feita através da sua inscrição na disciplina de seminário de investigação, da qual conheciam o programa, subordinado ao tema investigação com crianças.

Quanto aos educadores cooperantes, o projecto foi lançado pelo investigador, foi com eles discutido e por eles aceite considerando, num primeiro momento, apenas a sua vertente formativa para os alunos. Ou seja, no primeiro ano os educadores cooperantes aceitaram colaborar no projecto por considerarem que ele se traduzia num programa formativo interessante e que não iria *perturbar as suas práticas pedagógicas*; no segundo ano os dois educadores que repetiram a experiência propuseram-se abraçar o projecto enquanto elemento constituinte da sua prática pedagógica.

Deparamo-nos com dois dilemas identificados por Elliot (citado em Zabalza, 1994) relativamente ao processo de investigação-acção - *Quem define o processo de investigação? Quem define os objectivos pedagógicos do projecto?* – e que já discutimos a propósito das classificações de investigação-acção. Como fazer jus às nossas crenças na investigação-acção enquanto actividade emancipatória, se uma condição essencial desse tipo de investigação-acção não seria satisfeita? Tínhamos desenhado um projecto que ia ao encontro da necessidade explicitada dos educadores cooperantes (a dificuldade em desenvolver práticas sistematizadas de observação, documentação e avaliação das crianças), mas não conseguimos num primeiro momento a sua adesão. Eles assumiram o projecto como sendo dos alunos, não como algo seu!

Em reunião com os educadores cooperantes tentámos reequacionar o problema. A temática era, afinal, pouco importante? O desenho do projecto não se adequava às intenções e aspirações dos educadores? O projecto não seria bem recebido nas instituições e causaria alguma perturbação ao nível da sociabilidade?

Os educadores reafirmaram a importância da temática, não apresentaram críticas ao desenho do projecto e consideraram que possuíam autonomia suficiente para participar, não vendo motivos geradores de perturbação ou desajuste nos seus locais de trabalho. Esclareceram que o projecto fazia sentido para os alunos e apoiaria o seu papel de formadores, mas não o

entendiam como algo a desenvolver na sua própria prática pedagógica com crianças. A posição dos educadores quanto à participação no projecto foi respeitada. Este seria assumido apenas pelos alunos e os educadores cooperantes criariam as condições institucionais para que ele pudesse desenvolver-se.

No segundo ano, dois dos educadores cooperantes consideraram que a sua participação deveria ser alterada, estavam dispostos a experimentar, de forma colaborada com os alunos, ideias e procedimentos na sua própria prática pedagógica e reflectir sobre os seus efeitos na formação dos futuros educadores. A proposta surgiu na reunião de avaliação do projecto no final do primeiro ano.

Quanto aos órgãos de gestão, às crianças e suas famílias (participantes indirectos), estes foram esclarecidos a propósito dos objectivos do projecto pelos educadores e alunos pelas vias que consideraram contextualmente adequadas (reuniões com os órgãos de gestão, reuniões de pais, mensagens escritas, conversação com as crianças) e a todos foi pedida autorização para participar e fazer uso de dados no relatório de investigação e sua divulgação. De acordo com a informação dos futuros educadores e confirmada pelos educadores cooperantes, a autorização das crianças foi renegociada com elas ao longo do processo de investigação-acção diversas vezes, garantindo o respeito ético pela eventual recusa (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Para uma melhor compreensão dos participantes em contexto passamos a caracterizar de forma breve e sumária os contextos educativos, à luz de dados recolhidos pelo investigador através de entrevistas informais aos educadores cooperantes que serviram completar dados recolhidos pelos estagiários (entrevistas semi-estruturadas aos educadores cooperantes e análise de documentos dos estabelecimentos).⁶⁰

⁶⁰ A recolha destes dados é uma prática comum na Fase I da Prática Pedagógica supervisionada, não foi motivada no enquadramento do seminário de investigação.

Contextos	Estabelecimento	Educadores	Crianças	Alunos ⁶¹
Contexto A1	Instituição Particular de Solidariedade Social	Educador A	25 (4 anos)	EL RI
Contexto A2	O mesmo de A1	Educador A	As mesmas crianças de A1, um ano depois	MI SO1
Contexto B1	Jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação	Educador B	20 (3,4,5 e 6 anos)	LI VA
Contexto B2	O mesmo de B1	Educador B	25 (4 e 5 anos)	JU ⁶² MA SO2
Contexto CL	Instituição Particular de Solidariedade Social	Educador CL	17 (2, 3 e 4 anos)	VE IN
Contexto CC	O mesmo de CL	Educador CC	21 (3, 4 e 5 anos)	SA VI
Contexto DJ	Jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação	Educador DJ	17 (3, 4 e 5 anos)	SO JO
Contexto DA	O mesmo de DJ	Educador DA	17 (3, 4 e 5 anos)	AC AR

Tabela 15 – Os participantes

A leitura de documentos orientadores da estabelecimento A (Tabela 16) não aponta contradições relativamente ao objectivo de desenvolver práticas participadas pelas crianças, uma vez que definem princípios democráticos e humanistas como objectivos da educação e consideram o desenvolvimento integral da criança como foco da acção educativa, numa perspectiva de respeito pela singularidade e pessoalidade. A ideia da *liberdade responsável* indica uma preocupação com os valores democráticos, onde deverá caber a participação, porém está patente também a preocupação com o futuro cidadão. A educação preconizada pensa o futuro pela formação em atitudes e valores.

⁶¹ Referir-nos-emos ao longo do relatório aos alunos, embora apenas no contexto A2 um elemento seja do sexo masculino.

⁶² Como se pode observar pela figura, apesar de nos referirmos habitualmente a grupos de 2 alunos há um grupo do Contexto B2 com 3 elementos. As razões prendem-se com a organização da prática pedagógica supervisionada e nada teve a ver com o projecto de investigação-acção-formação.

Estabelecimento	Educadora	Crianças
<p>Colégio que dá resposta a diferentes ciclos de escolaridade, gerido por uma ordem religiosa. De acordo com a informação da educadora <i>“frequentado por crianças oriundas de famílias com boas possibilidades económicas”</i>.</p> <p>Possui um edifício específico para a educação de infância com salas de creche e jardim de infância.</p> <p>Tem como documentos pedagogicamente orientadores um ideário e um projecto pedagógico anual, este último realizado pela equipa de educadoras.</p> <p>O ideário define como principais objectivos: a educação para <i>“a liberdade responsável, respeito e solidariedade, interioridade e criatividade, simplicidade e alegria dedicação ao trabalho e abertura à inovação (...) proporcionar a formação integral da criança, tendo em conta a sua dimensão pessoal, social e religiosa”</i>.</p> <p>O projecto pedagógico anual segue um tema anual comum e define actividades por grupos (níveis etários).</p>	<p>A1</p> <p>Tem 11 anos de serviço, trabalha há 11 anos no estabelecimento.</p> <p>Na formação inicial recebeu orientação para uma prática baseada em <i>pedagogia de projecto</i>. Considera que se apoia nas perspectivas <i>construtivistas</i> em educação, mas não segue um modelo curricular, embora tenha informação de alguns.</p> <p>Faz uma planificação semanal que diz não cumprir sempre que é necessário responder aos interesses das crianças.</p> <p>A sua preocupação actual é encontrar uma forma pessoal de observar/avaliar as crianças, uma vez que não realiza nenhuma avaliação.</p>	<p>A1</p> <p>15 meninos e 10 meninas de 4 anos⁶³.</p> <p>Grupo formado desde a creche (apenas 3 crianças integraram o grupo aos 3 anos) sempre com a mesma educadora.</p> <p>De acordo com a informação da educadora há crianças que perturbam <i>“a ordem da sala, porque implicam com outras crianças”</i>; gostam de actividades auto-iniciadas e não gostam das actividades de papel e lápis propostas pelo educador.</p>
	<p>A2</p> <p>Manifestou interesse em usar os instrumentos de observação das crianças de forma colaborada com os alunos (escalas de <i>implicação, bem-estar emocional</i> e o registo diário)</p>	<p>A2</p> <p>O mesmo grupo do ano anterior.</p> <p>De acordo com a informação da educadora, o grupo é caracterizado pela restante equipa educativa como <i>barulhento</i>, ela caracteriza-o como <i>vivo e irrequieto</i>.</p>

Tabela 16 – Estabelecimento A

No estabelecimento B (Tabela 17) está patente nos documentos uma preocupação com o *aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* (Delors, 1999). Esta ideia tem subjacente a participação como forma de vida democrática e a tolerância como princípio das relações não violentas entre humanos (o *compromisso com a paz*⁶⁴). Pretende-se melhorar no presente para preparar o futuro (a criança-futuro cidadão). Ao nível da educação pré-escolar estabelecem-se objectivos a atingir, numa lógica de resultados balizadores da intervenção pedagógica dos educadores, que enquadram as diferentes áreas desenvolvimentais e aprendizagens essenciais para o futuro (a criança-aluno).

⁶³ A idade e o género constituíram-se como ideias fundamentais na compreensão das crianças no início do processo de investigação-acção-formação pelos alunos, enquanto eixos estruturadores de um discurso (James & Prout, citado em Jenks, 2005) que orientou opções metodológicas.

⁶⁴ Sá-Chaves (2003).

A participação é enquadrada por este projecto educativo, como uma condição essencial à preparação do futuro.

Estabelecimento	Educadora	Crianças
<p>Jardim de infância da rede pública, com uma sala de jardim de infância, integrado num agrupamento⁶⁵ vertical de escolas.</p> <p>Frequentado, essencialmente, por filhos de operários e trabalhadores por conta de outrem pouco especializados, ligados à indústria das pescas.</p> <p>A estabelecimento tem como documentos pedagógicamente orientadores o projecto educativo e o projecto curricular de escola.</p> <p>O projecto educativo no que toca à formação dos alunos, define como objectivo principal “<i>melhorar a qualidade das aprendizagens relacionadas com as atitudes, sentimentos e valores nas relações sociais e pessoais</i>”; o projecto curricular de escola, ao nível da educação pré-escolar, define competências/níveis de desempenho esperados para cada área de conteúdo.</p>	<p>B1</p> <p>Tem 21 anos de serviço, trabalha há 12 anos no estabelecimento.</p> <p>Na formação inicial recebeu informação sobre <i>pedagogia de situação</i> e <i>pedagogia de projecto</i>. Considera que se apoia nas perspectivas <i>construtivistas</i> em educação, mas não segue um modelo curricular, embora tenha informação de alguns. Para além da atenção aos documentos orientadores, planifica com base na observação/avaliação diagnóstica das crianças.</p> <p>Dá atenção especial às <i>dificuldades de linguagem e problemas de comportamento</i>. Tem projectos a longo prazo que incluem outros parceiros e podem ultrapassar um ano lectivo e outros mais curtos decorrentes do projecto anual.</p> <p>Faz uma avaliação descritiva das crianças no final do ano. A sua preocupação actual é encontrar uma forma pessoal de fazer um registo do que acontece diariamente, como forma de basear a avaliação em evidências.</p>	<p>B1</p> <p>12 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (duas com NEE).</p> <p>Segundo a informação da educadora o grupo tem crianças <i>difíceis</i>, porque apresentam problemas de comportamento (destruição, agressão), <i>comportamento social estranho</i> (demasiada dependência dos adultos, dificuldade de relação com os pares), ou problemas de desenvolvimento, nomeadamente da linguagem.</p> <p>As crianças gostam mais de “<i>tudo o que seja movimento, jogos de movimento, de brincadeiras, actividades no exterior</i>”; não há actividades de que não gostem, há é factores que interferem com o <i>bem-estar</i> e a <i>implicação</i>, tais como o desconhecimento da actividade, o medo de falhar e a representação que já trazem de casa das actividades do tipo escolar.</p>
	<p>B2</p> <p>Manifestou interesse em usar os instrumentos de observação das crianças de forma colaborada com os alunos (escalas de <i>implicação</i>, <i>bem-estar emocional</i> e o registo diário)</p>	<p>B2</p> <p>15 meninos e 10 meninas com 4 e 5 anos, 9 delas frequentaram este jardim de infância no ano transacto. A educadora define-as como um grupo <i>com muitos rapazes</i>, “<i>dava jeito um estagiário homem para brincar com eles</i>”, muito <i>interessadas</i>, com muitas <i>competências</i> e refere o comportamento das crianças em visitas de estudo (o seu interesse e à-vontade), como uma evidência da sua caracterização.</p>

Tabela 17 – Estabelecimento B

⁶⁵ Um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projecto pedagógico comum (Decreto Regulamentar n.º 12/2000 e Decreto-Lei 115-A/98).

Estabelecimento	Educadoras	Crianças
<p>Jardim de infância com duas salas, pertencente a uma Instituição de Solidariedade Social ligada a uma paróquia, com outras vertentes para além da educação de infância.</p> <p>Frequentado por crianças, cujos familiares são social e economicamente muito desfavorecidos.</p> <p>O estabelecimento tem como documento pedagogicamente orientador apenas um projecto pedagógico anual, que articula conteúdos e actividades a abordar/desenvolver com as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.</p> <p>As educadoras reúnem com frequência para planear/avaliar.</p>	<p>CL</p> <p>Tem 4 anos de serviço, todos neste estabelecimento.</p> <p>Não segue nenhum modelo curricular <i>“vamos buscar um bocadinho de cada um, ou aquele bocadinho com que nos identificamos mais. E acabamos por formar um modelo nosso, que tem um bocadinho realmente de cada um.”</i></p> <p>Planifica em função dos interesses das crianças <i>“às vezes basta uma frase, uma palavra, um jogo, para despoletar logo um tema ou uma fase, claro e às vezes até para alterar o plano que já está feito”</i>.</p> <p>Faz uma planificação anual que divide por fases (temas) de duração variável.</p> <p>Faz registos semanais, baseados na memória que tem das situações, como forma de avaliação dos seus planos e das crianças.</p>	<p>CL</p> <p>12 meninas e 5 meninos, entre os 2 e os 4 anos.</p> <p>A educadora classifica o grupo como <i>“muito, muito, muito especial”</i>, porque <i>“a excepção é não ser um caso social”</i>, considera que tem dois casos <i>mais difíceis</i> que os outros (1 tem problemas de desenvolvimento e outro tem um comportamento perturbador) e muitos <i>“precisam de muita atenção, muito carinho”</i>.</p> <p>Não pode <i>“falar na generalidade porque uns gostam de umas coisas, outros gostam de outras”</i>. Na generalidade gostam de actividades que são brincar e as áreas mais concorridas são a casinha, os jogos e a pista de carros, <i>“o resto eu acho que para eles implica muito estar sentado, é muito estático a nível de corpo. Eu acho que estas crianças ainda não estão habituadas”</i>.</p>
	<p>CC</p> <p>Tem de 15 anos de serviço e trabalha há 5 neste estabelecimento.</p> <p>Não segue nenhum modelo curricular.</p> <p>Planifica em função das necessidades e dos interesses das crianças, <i>“embora seja importante não esquecer algumas coisas, alguns aspectos do desenvolvimento (...) e aquisições que depois vão ser necessárias para o resto das suas etapas em termos de outros níveis de ensino.”</i> Faz planificações semanais, ou quinzenais considerando essencialmente a cultura do estabelecimento, apenas como orientação.</p> <p>Faz um registo esporádico do que acontece, gostava de fazer mais, <i>“mas não podemos ir além das nossas forças”</i>.</p>	<p>CC</p> <p>12 meninas e 9 meninos entre os 3 e os 5 anos (1 com NEE).</p> <p>A educadora considera que o grupo tem <i>crianças difíceis</i>, <i>“já lá vai o tempo em que se via a criança como alguém sempre puro e sempre boazinha. Não, cada criança é ela própria com tudo aquilo que pode ser, ou não, reforçado também no ambiente em que ela vive.”</i></p> <p>Cada criança possui as suas preferências quanto às actividades disponíveis na sala, mas todos gostam de actividades no exterior que implicam movimento.</p>

Tabela 18 – Estabelecimento C

Os documentos existentes não permitem dar conta de uma filosofia educativa explícita no estabelecimento C (Tabela 18). Ao longo do processo os educadores confirmaram-nos a inexistência desses documentos. As educadora CC e CL em entrevistas informais referiram *pouca preocupação com a qualidade* (condições estruturais e organização educativa) por parte da direcção. Ambas referiram repetidamente ao longo do processo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar como documento orientador da sua acção educativa, definidor de

princípios e balizador de objectivos a perseguir. Assim, nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de práticas participadas pelas crianças, dependeria somente do interesse e adesão das educadoras individualmente.

Estabelecimento	Educadoras	Crianças
<p>Jardim de infância da rede pública, com duas salas de jardim de infância, integrado num agrupamento horizontal de escolas.</p> <p>Frequentado por uma população que cujos familiares trabalham essencialmente na educação (professores do ensino básico, secundário e superior) e outros serviços na cidade.</p> <p>A estabelecimento tem como documentos pedagógicamente orientadores o projecto educativo de onde resulta um plano anual de actividades. O projecto educativo remete as linhas orientadoras mais específicas para os documentos de cada escola/jardim de infância. Há também um plano anual de actividades específico do jardim de infância.</p> <p>O projecto educativo define como principais objectivos a “<i>promoção do bem-estar e a formação integral de todos os alunos (...) aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, promovendo a realização individual de todos os cidadãos em comunhão com os valores da solidariedade social, preparando os alunos para uma intervenção útil e responsável na comunidade</i>”.</p> <p>O plano anual de actividades do jardim de infância apresenta uma calendarização de actividades a realizar conjuntamente pelas duas salas, de onde ressalta a preocupação com as saídas para usufruto do espaço e instituições próximas como componente curricular (espaços verdes, escola do 1º ciclo, universidade, eventos, serviços).</p>	<p>DJ</p> <p>Tem 20 anos de serviço, 4 anos neste estabelecimento.</p> <p>Tem como orientação a <i>pedagogia de projecto</i> que lhe foi <i>transmitida</i> na formação inicial.</p> <p>Faz uma planificação anual com a colega, uma planificação semanal que decorre dessa e uma planificação diária considerando as <i>motivações das crianças</i>, usando para isso um <i>quadro de actividades</i>, onde as crianças registam de manhã o que pretendem fazer ao longo do dia.</p>	<p>DJ</p> <p>10 meninos e 7 meninas entre os 3 e os 6 anos (integraram o grupo a meio do ano lectivo mais 3 crianças que completaram os 3 anos de idade).</p> <p>O grupo integra crianças de diferentes nacionalidades para além da portuguesa (chinesa, venezuelana, canadense e francesa).</p> <p>A educadora considera que há <i>crianças difíceis</i> porque são “<i>muito pouco autónomas e denotam a inexistência de regras no ambiente familiar</i>”, nota que as meninas escolhem mais a casinha das bonecas, os meninos a garagem e que há diferenças individuais quanto às actividades de que gostam menos.</p>
	<p>DA</p> <p>Tem 34 anos de serviço, é o primeiro ano nesta estabelecimento.</p> <p>Não segue nenhum modelo curricular.</p> <p>Faz uma planificação anual com a colega e uma semanal. Faz registos descritivos esporádicos sobre as crianças.</p>	<p>DA</p> <p>9 meninas e 8 meninos (1 com NEE)</p> <p>A educadora considera que o grupo <i>não é fácil</i>, são muito <i>irrequietos</i> e o caso com NEE <i>é muito pesado</i>.</p>

Tabela 19 – Estabelecimento D

No estabelecimento D (Tabela 19) está patente nos documentos a preocupação com a criança global, individual e singular que vive no presente na escola e, simultaneamente, com a sua preparação para o futuro (criança-futuro cidadão). Explicita-se a intenção de *melhorar as sociedades democráticas* a partir da intervenção da escola.

Pelo exposto, pode concluir-se que os estabelecimentos apresentam diferenças na forma como vêem e explicitam a finalidade e objectivos da educação, o que certamente influencia o que acontece em cada sala de jardim de infância. Não encontrámos em nenhum uma orientação contrária à ideia da participação. No entanto, há em todos uma concepção de criança futuro

aluno, ou futuro cidadão. A participação poderá, eventualmente, ser entendida como um modo de aprender a cidadania, não de a exercer.

Porém, não devemos atribuir à filosofia institucional explícita mais importância do que realmente merece. Primeiro porque nos reportamos a uma declaração de intenções escrita que pode não corresponder à verdadeira filosofia das práticas (Sacristán, 2000), segundo porque em todos os estabelecimentos o educador considerou ter autonomia para desenvolver práticas participadas, em função da sua adesão ou não a esses princípios, mas, como veremos, são notórias diferenças entre os educadores cooperantes quanto às formas de pensar a sua acção, sendo evidentes as variações no mesmo estabelecimento. Destacamos as suas concepções de criança:

- Educadora A – (primeiro ano) as crianças têm um papel activo no processo de desenvolvimento/aprendizagem, os seus interesses devem ser respeitados no processo educativo e são determinados por uma ordem infantil que se contrapõe às intenções dos adultos em escolarizá-las, são *difíceis* quando apresentam relações sociais conflituosas; (segundo ano) as crianças são naturalmente muito activas, o que pode perturbar os adultos;
- Educadora B – (primeiro ano) as crianças têm um papel activo no processo de desenvolvimento/aprendizagem, apresentam necessidades desenvolvimentais a que a educação deve dar resposta como forma de capacitação em aspectos fulcrais como a linguagem, a sociabilidade e a autonomia. Os seus interesses são determinados por características na infância (necessidades de movimento e de brincar) e pela predisposição psicológica para as aprendizagens, são *difíceis* quando apresentam problemas de desenvolvimento, ou um comportamento social marcado por relações conflituosas, ou demasiada dependência dos adultos; (segundo ano) as crianças são competentes e os seus interesses são marcados por questões de género;
- Educadora CL – as crianças são vulneráveis, a educação deve dar resposta às suas necessidades desenvolvimentais e afectivas, os seus interesses devem ser respeitados no processo educativo e são determinados pela necessidade na infância de movimento e por características individuais, são *difíceis* quando apresentam problemas de desenvolvimento, são conflituosas, ou apresentam carências afectivas;
- Educadora CC – cada criança é o resultado de características individuais e o meio em que vive, a educação deve articular a preparação para o futuro com os interesses das crianças que são marcados pelas características individuais e pela gosto por actividades

de movimento, as crianças tornam-se *difíceis* quando a sua natureza se interliga com factores ambientais potenciadores dessas características negativas;

- Educadora DJ – a motivação das crianças (a sua adesão) para realizar ou não determinadas actividades deve ser respeitada; a educação, nomeadamente no seio da família, dita o seu comportamento e os seus interesses são marcados por características individuais e por questões de género;
- Educadora DA – os dados fornecidos em entrevista semi-estruturada aos futuros educadores e em entrevistas informais ao investigador são insuficientes para compreender a concepção de criança da educadora.

Não tendo sido nosso objectivo explorar as concepções dos educadores cooperantes, os apontamentos que acabámos de apresentar servem-nos essencialmente para dar conta das diferenças entre contextos de investigação-acção-formação. Estamos perante diferentes concepções de criança e consequentemente preocupações educativas diferentes: as crianças são activas no processo de desenvolvimento/aprendizagem; existe uma forma comum de ser criança que determina os seus interesses (características da infância); as crianças possuem uma natureza vulnerável e apresentam necessidades e interesses daí decorrentes; as crianças e os seus interesses são essencialmente o resultado da cultura que partilham, nomeadamente a educacional.

Os dados sobre as crianças indicam também diferenças na composição dos grupos e na caracterização social dos seus contextos de origem, o que reforça ainda mais a ideia das particularidades dos contextos.

A interpretação do processo de investigação-acção-formação teve como preocupação considerar os participantes em contexto, entendendo por contexto não um cenário onde decorre a acção, mas igualmente a interacção entre as pessoas que nele se movimentam (Graue & Walsh, 2003, Máximo-Esteves, 2008, Rogoff, 2005).

“Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas das pessoas que nele vivem” (Máximo-Esteves, 2008).

O contexto inclui as condições físico-geográficas, as condições histórico-culturais, nomeadamente as práticas e conhecimentos e as condições sociais que incluem as pessoas, as interacções e os papéis que desempenham. Podendo ser entendido esse espaço num sentido mais restrito ou mais amplo, por contexto reportamo-nos neste estudo às salas de jardim de infância onde cada grupo desenvolveu a sua prática pedagógica, inseridas numa unidade organizacional que é o estabelecimento educativo pertencente a um agrupamento de escolas,

ou a uma instituição privada, ou a uma instituição de solidariedade social, dando ênfase ao papel do educador cooperante e das crianças.

7 A análise do processo de investigação-acção-formação

Como já referimos no processo de investigação-acção-formação podem pontuar-se determinados momentos em articulação com o faseamento da prática pedagógica. Esse faseamento teve determinada correspondência com o processo investigativo marcado pela utilização de determinados instrumentos na geração de dados. Apresentamos a análise e interpretação dos dados considerando a mesma sequência temporal, procurando desta forma evidenciar o processo de investigação-acção-formação.

1º momento	2º momento	3º momento
Inquérito antinomias	Portefólios e entrevistas ocasionais: Fase I Fase II Fase III e IV	Entrevista semi-estruturada
Entrevistas informais e notas do investigador		

Tabela 20 – Sequência temporal do uso instrumentos no processo de investigação

7.1 Primeiro momento

A partir do inquérito elaborado com base na concepção antinómica da educação de Cabanas (2002) pré-definimos três grandes categorias para as respostas fechadas:

- CI - Educação como processo de modelação, preparação para o futuro (adaptação social, reprodução), correcção da natureza (características negativas);
- CII - Educação como oportunidade de desenvolvimento individual, libertação do indivíduo, realização da natureza (essencialmente boa);
- CIII – *A pedagogia do meio-termo.*

Na análise das respostas abertas considerámos a sua proximidade às respostas do tipo CI ou CII, criando assim as categorias CIa e CIIa e considerámos as novas sínteses como uma nova categoria denominada de CIIIa. A análise e classificação das respostas abertas foi discutida com os alunos, com vista *credibilizar* a interpretação (Lincoln & Guba, 1991).



Figura 2 – Grelha de leitura das respostas ao questionário antinomias⁶⁶

A análise numérica das respostas aos questionários (figura 3) permite observar que os alunos tendiam no início do processo (tanto no 1º como no 2º ano) para uma visão de *pedagogia de meio-termo*. O número de respostas que se enquadram numa visão de educação como *oportunidade de desenvolvimento individual, libertação do indivíduo, realização da natureza*, apresentam também uma expressão numérica significativa comparativamente com as respostas que se enquadram numa visão de educação como *processo de modelação, preparação para o futuro (adaptação social, reprodução), correcção da natureza*, com uma expressão praticamente inexistente.

Outro tipo de análise possível consiste em verificar quais as formulações mais e menos assinaladas. Em anexo apresentamos essa análise realizada em cada categoria, cuja leitura conjugada nos leva assinalar algumas tendências no pensamento dos futuros educadores.

Na adesão dos alunos a uma *pedagogia do meio termo* (CIII) salienta-se:

- a igual promoção do desenvolvimento cognitivo e afectivo, pela conciliação do espontâneo com o normativo, do instinto com a razão, do prazer com a realidade;
- a incidência da educação nas diferentes dimensões do humano;
- a conciliação do individual e do social, pelo respeito dos valores relativos e que não impeçam a partilha dos valores universais;
- o equilíbrio entre os interesses presentes da criança com a sua preparação para o futuro;
- a educação para os valores pelo equilíbrio entre liberdade e obediência;
- a conciliação entre autonomia e disciplina, como forma de fortalecimento da primeira;
- a conciliação dos direitos individuais com o cumprimento dos deveres sociais;
- profissionalidade do educador pela conciliação entre ciência, tecnologia e arte.

As novas sínteses criadas pelos futuros educadores(CIIIa) esclarecem ideias anteriores:

- conciliação entre iniciativa do educador e o papel activo da criança;

⁶⁶ Em anexo apresentamos a grelha de leitura do questionário com todos os enunciados.

- educar para a integração social (respeito pelas regras) garantindo a liberdade de expressão como valor e procedimento educativo incontornável;
- a educação como consciencialização de direitos e deveres;
- profissionalidade pela conciliação da ciência, técnica, arte e afecto.

Nas novas ideias ligadas à *educação como oportunidade de desenvolvimento individual, libertação do indivíduo, realização da natureza (essencialmente boa)* (CII e CIIa) salienta-se:

- a educação a partir do interesse da criança e o suscitar da sua adesão;
- a educação como uma actividade de descoberta por parte da criança, um espaço de criatividade (mas a que acrescentam a orientação do educador);
- ensinar a pensar (*aprender a aprender*) como a principal tarefa da educação;
- educar como deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, ao desejo e às inclinações naturais;
- profissionalidade como arte baseada no afecto.

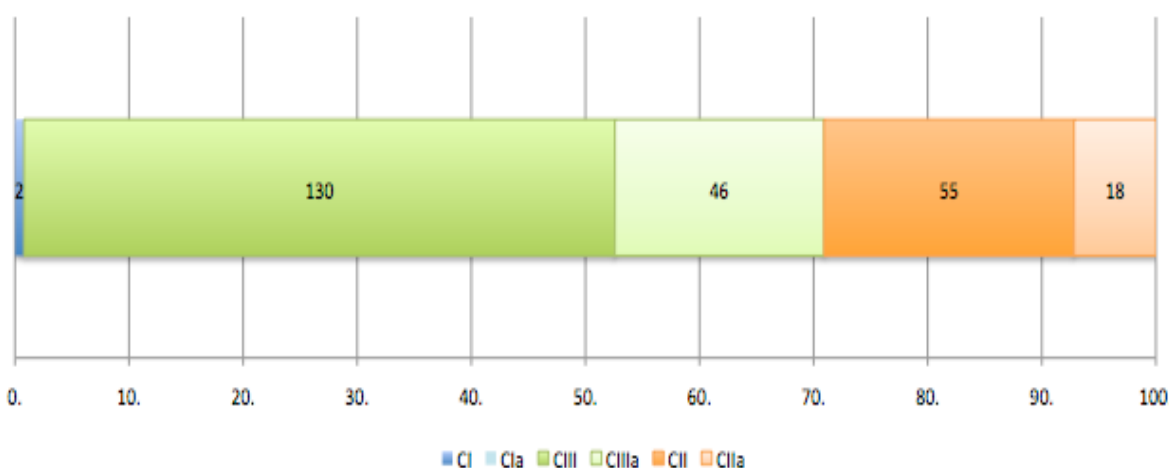


Figura 3 – Análise global do questionário (antinomias)

Em síntese, as principais ideias assinaladas revelam uma tendência para uma visão de *pedagogia de meio-termo*, em que as antinomias se resolvem por uma forte influência de ideias da visão de *educação como oportunidade de desenvolvimento individual, libertação do indivíduo, realização da natureza (essencialmente boa)*.

Que imagens de criança e educador podemos ler à luz destas tendências? Pensamos que é extrapolável a crença nas possibilidades das crianças, nomeadamente no que toca às capacidades para aprender (educabilidade em pensamento e capacidade reflexiva, autonomia e valores), pela sua natureza criativa e capacidade de descoberta. Quanto à imagem do educador (identidade) ressalta a ideia do seu papel orientador no processo educativo que lhe advém de

conhecimento profissional (educador especialista), mas também do afecto que dispensa na situação educativa. A centralidade dos afectos foi identificada por Coelho (2004) em educadoras portuguesas de creche, como um traço caracterizador da especificidade e singularidade do trabalho com crianças nesta faixa etária e surge igualmente na profissionalidade emergente destes alunos ainda sem experiência profissional.

Porém, estas considerações são pouco elucidativas das tensões presentes nas concepções dos futuros educadores sobre as crianças e as formas de as educar. Se tivermos como pano de fundo as imagens de criança que Dalhberg, Moss & Pence (2003) referem, verificamos que estão implícitas as seguintes ideias nas tendências assinaladas:

- A criança está num processo para se tornar adulto, representa um potencial, um capital humano, que será realizável se investirem nela (ideia presente imagem de criança-aluno), daí a importância da educação e do papel do educador orientador;
- A crença no inato e na auto-regulação (ideia presente na imagem de criança-inocente) que justifica a importância de seguir os seus interesses, a sua capacidade e necessidade expressiva, o desenvolvimento como crescimento e faz da criança um ser criativo e vulnerável, daí a importância dos adultos que a protegem, considerando-se o afecto ⁶⁷o efeito protector essencial.

Nas tensões identificadas estão presentes ideias fundadoras sobre a imagem de criança e educador, o que não corresponde a coerência na resolução das antinomias. O educador resulta da imagem de criança e vice-versa, mas na resolução de cada antinomia, o pensamento pedagógico colhe certamente informação de outras fontes de influência. Assim, o questionário revela que não há um pensamento partilhado pela totalidade dos formandos, uma orientação pedagógica comum, há apenas tendências e tensões que considerámos oportunidades de construção da profissionalidade no processo de formação.

7.2 Segundo momento

7.2.1 Primeira fase: O que fazem as crianças no jardim de infância?

Quais os seus interesses?

Orientando a observação dos alunos a partir das duas perguntas enunciadas e tendo explorado questões relativas à metodologia de investigação interpretativa com crianças em seminário, esperávamos que este momento servisse essencialmente para que os alunos comesçassem a

⁶⁷ Os enunciados não permitem extrapolar outras imagens referidas por Dahlbertg, Moss & Pence (2003).

questionar-se sobre as suas verdades sobre as crianças, ao depararem-se com crianças reais, em contextos reais. Focar a sua atenção na acção das crianças poderia levá-los a descentrar-se de si próprios e da sua preocupação de tentar compreender como faz o educador para se adaptar rapidamente a esse modo de fazer, agindo como *aluno perante o professor*, ou tentando agir por imitação, sem nenhuma construção pessoal do papel profissional (Perrenoud, 2002).

Da leitura dos portefólios dos alunos, no que toca ao seminário de investigação, resultou um tipo de análise e interpretação a partir da qual foi possível dar conta de ideias emergentes nos diferentes grupos ao longo do processo. A interpretação foi submetida à discussão com os alunos e é resultado de consenso construído entre o investigador e os participantes. Esta forma de análise e interpretação de dados repetiu-se em todas as fases do processo.

Documentos	Interpretação
Identificação das actividades, crianças envolvidas, duração das actividades, como surgiram as actividades, material usado e papel dos adultos.	A observação foi orientada para as actividades e a sua sequência, tentando captar, simultaneamente, o que fazia o educador; as situações e actividades registadas são descritas pelos materiais usados e classificadas de acordo com os critérios iniciativa da criança/proposta do educador; actividades programadas de acordo com o funcionamento da estabelecimento/ específicas do grupo de crianças. Há uma tentativa de captar o que fazem as crianças, considerando simultaneamente outros aspectos do contexto. Procuram perceber a associação entre crianças como forma de detectar facilidade/dificuldade de relacionamento.
Análise por criança especificando a natureza das actividades (orientação do adulto), os conteúdos e relações preferenciais das crianças	A necessidade de analisar o que foi observado a partir das crianças levou a uma maior especificação dos conteúdos das actividades. Os alunos verificam que no exterior surgem actividades que não se confinam aos conteúdos presentes no materiais e estruturas colocados pelos adultos nesse espaço; que actividades protagonizadas no interior por determinadas crianças, surgem igualmente no exterior; identificam crianças com círculos de relações mais alargados que outras.
Análise dos inquéritos às famílias ⁶⁸	Os alunos expressam alguma admiração pelo facto dos pais não “saberem” quais as actividades preferidas dos educandos no jardim de infância e de não haver concordância entre as suas afirmações e o que observaram (escolhas e <i>implicação</i>). Esperavam uma continuidade/estabilidade dos interesses de cada criança, independentemente do contexto.
Registos semanais dos níveis de <i>bem-estar emocional</i> e dos níveis de <i>implicação</i> por actividade	Os alunos verificam que todas as crianças procuram o brincar livre, algumas procuram também bastante outro tipo de actividades de natureza plástica e que os níveis de <i>bem-estar emocional</i> são na generalidade mais elevados que os níveis de <i>implicação</i> . Procuram justificações para níveis baixos em características das crianças (interesses). Concluem que, para compreender os interesses das crianças, é necessário perceber a relação entre a <i>implicação</i> e a procura das actividades por parte das crianças.

Tabela 21 – *O que fazem as crianças? Quais os seus interesses?* (diáde El & RI)

⁶⁸ Os diferentes grupos exploraram pouco as informações recolhidas a partir dos inquéritos às famílias nos documentos escritos. Em seminário a discussão a propósito deste assunto revelou que, na generalidade, os grupos esperavam que a informação dada pelos pais fosse coincidente com a sua observação, reforçando a ideia da estabilidade dos interesses.

A análise do processo referente a todos os grupos pretendeu evidenciar como é que os alunos se apropriaram das ideias lançadas nesta fase a propósito da investigação com crianças, partindo das sugestões que tinham sido dadas quanto à metodologia: as opções tomadas, as estratégias usadas (Bogdan & Blikien, 1994) na apresentação do trabalho realizado. A interpretação, principalmente quando se apresentam motivos, foi alvo de consenso com os autores dos documentos.

A1	EL RI	Captar o que fazem as crianças localizando-as no espaço, identificando os materiais que utilizam, dando conta do papel do adulto; olhar para a criança individual para compreender os interesses e <i>problemas</i> ; perceber a relação dos interesses com o papel do adulto e das relações entre pares (<i>facilidade/dificuldade</i> de relacionamento).
A2	MI SO1	Olhar para o que fazem as crianças a partir da observação individual; contextualização do que fazem as crianças a partir da descrição do contexto onde decorre a acção (papel dos adultos, espaço, materiais); observar o <i>bem-estar</i> e a <i>implicação</i> simultaneamente com o registo descritivo como forma de compreender a acção.
B1	LI VA	Olhar para o que fazem as crianças a partir da estrutura dada pelos espaços e da intervenção/não intervenção do educador; olhar para a criança individual para compreender os seus interesses e perceber variações em função da idade e género. Análise do <i>bem-estar emocional</i> e <i>implicação</i> , sem uma relação explícita com o registo descritivo, porém fazendo uma análise que evidencia a tentativa de triangulação quanto a variações individuais e em função da idade e género.
B2	JU ⁶⁹ MA SO2	Registar o que fazem as crianças em simultâneo com o registo da <i>implicação</i> ; ênfase no papel do educador (o que faz) e atenção às falas das crianças como forma de descrever o que está a acontecer. Realização apenas dos registos da <i>implicação</i> considerando o tipo de actividade.
CL	VE IN	Compreensão do que fazem as crianças a partir de uma análise quanto aos espaços mais frequentados/escolhidos individualmente, por todo o grupo e por referência ao género e à idade. Análise da <i>implicação</i> e <i>bem-estar emocional</i> verificando variações de acordo com a intervenção/não intervenção do educador e análise da <i>implicação</i> por criança em cada tipo de actividade.
CC	SA VI	Registo do que fazem as crianças considerando o tipo de actividade (espaço/material), o papel da criança e a sua iniciativa e o papel do adulto; não há nenhum tratamento ou interpretação destes dados. Inicialmente existiu uma preocupação em analisar os dados de <i>bem-estar</i> e <i>implicação</i> considerando cada criança individualmente, no decurso da fase passaram a centrar-se na questões de idade e género, procurando diferenças entre subgrupos. Não estabelecem nenhuma relação com o registo descritivo.
DJ	SO JO	Registo de observação colocando a tónica na organização e actuação dada pelo educadora, o que fazem as crianças é lido à luz da resposta a essa organização e actuação; fazem observações relativamente a <i>problemas</i> emocionais ou comportamentais das crianças. Análise que evidencia a ideia da intervenção/não intervenção do educador, como determinante da <i>implicação</i> e <i>bem-estar</i> da criança. Não estabelecem relação entre os dados da <i>implicação</i> e <i>bem-estar</i> e o registo contínuo.
DA	AC AR	Não fizeram o registo justificando não perceberem a sua utilidade. Após a discussão em grande grupo sobre os resultados deste período de observação propuseram-se a fazê-lo um mês depois, na fase seguinte. Registo <i>impressionista</i> ⁷⁰ de níveis de <i>implicação</i> e <i>bem-estar emocional</i> .

Tabela 22 – Fase I: o processo

É possível identificar diferenças entre os alunos no modo como entenderam a observação das crianças em contexto, o que resultou em registos, análises e interpretações muito distintos, tanto ao nível da forma como ao nível do conteúdo (métodos). As concepções prévias dos

⁶⁹ Como se pode observar pela figura, apesar de nos referirmos habitualmente a grupos de 2 alunos há um grupo do Contexto B2 com 3 elementos. As razões ligam-se com a organização da prática pedagógica e nada teve a ver com o projecto de investigação-acção-formação

⁷⁰Um registo que apresenta um valor global do grupo em relação a cada tipo de actividade.

alunos terão influenciado atitudes e decisões, sobre o que fazer e como fazer, relativamente ao desafio que lhes foi colocado.

A primeira de todas as diferenças entre grupos verifica-se ao nível da atitude perante o projecto: identificam-se grupos que se esforçam por responder ao desafio e se envolvem na exploração de possibilidades e identificam-se outros, como é o caso dos grupos SO/JO e AC/AR, que realizam uma observação à luz da sua preocupação em compreender como faz o educador, ou que simplesmente não fazem registos porque consideram que não são úteis.

A forma como registam e/ou analisam os dados descritivos é também indicativa da exploração de possibilidades quanto aos interesses das crianças e o que os determina. A partir da observação naturalista ou semi-estruturada, de análises descritivas e quantitativas desses dados e da interpretação (ou ausência dela) daí decorrente, é possível compreender como foram ao longo desta fase percebidos os interesses das crianças.

- A estruturação dada pelos adultos (espaço e materiais) não determina a acção das crianças: há continuidade de temas, actividades, brincadeiras em diferentes espaços (dramatizações na biblioteca, por exemplo); surge o mesmo tipo de actividades preferenciais onde não há nenhuma estruturação do espaço, como é o caso do recreio (A1, A2).
- A representação de papéis atravessa grande parte dos momentos e situações de actividade que as crianças realizam (B2).
- Muitas vezes as conversas das crianças são apenas tangenciais ao que estão a fazer: falam de relações, de amizades, de namorados, trocam conhecimentos, discutem a entrada e saída no jogo, a liderança (B2).
- As crianças possuem um perfil individual de interesses expressos através das escolhas de assuntos e conteúdos (A1, A2, B1, B2, CL). Há crianças em que um determinado tema ou assunto atravessa todo o tipo de actividades que realizam no jardim de infância (B2).
- Há temas, assuntos, brincadeiras de interesse comum a um grupo alargado de crianças, outros que interessam apenas a algumas crianças (B2).
- Há crianças que exploram apenas determinado tipo de actividades de forma continuada ao longo do tempo, outras diversificam bastante as suas escolhas (B2, CL).
- Os interesses das crianças (escolhas, temas) são influenciados por questões de género (A2, B1, CL).
- Os interesses das crianças (escolhas) são influenciados pela idade (B1).
- O decorrer da acção faz variar as escolhas das crianças (DJ).

Em relação aos dados recolhidos com base nas escalas de *bem-estar emocional* e *implicação* seguimos o mesmo procedimento de análise e interpretação.

- Nem sempre há correspondência entre as escolhas das crianças e os resultados das escalas (A1, B1, CL).
- O mesmo tipo de actividades não desafia do mesmo modo todas as crianças, elas apresentam preferências individuais (A1, DJ).
- A mesma criança não é sempre desafiada da mesma forma pelo mesmo tipo de actividades (A1, A2, B1).
- As escolhas e os resultados globais da *implicação* e *bem-estar emocional* indicam maior adequação do contexto às meninas (B1).
- O critério actividade livre não determina níveis mais elevados de *implicação* e *bem-estar emocional* (B1). Há crianças com níveis mais elevados nas actividades orientadas pelo educador do que nas actividades livres, sendo o inverso também verdade (B2).
- Há actividades que possibilitam níveis mais elevados de *implicação* e *bem-estar emocional* em crianças de uma determinada idade (rotina, actividades dirigidas) outras que são adequadas a todas as idades em presença (actividades livres, actividades plásticas (CC).
- As actividades de exterior possibilitam níveis mais elevados de *bem-estar emocional* nos rapazes (CC).

As ideias decorrentes do trabalho de investigação dos diferentes grupos evidencia uma visão dos interesses das crianças à luz de influências históricas (o legado da escola activa), porém as contradições emergentes apoiaram uma reflexão crítica sobre essa visão com base nas ideias que passamos a enunciar.

- A idade e as características individuais influenciam as escolhas das crianças (Claparède, 1958; Piaget, 1978), mas não são os únicos factores a considerar.
- Os ambientes criados pelos adultos não determinam o conteúdo das actividades realizadas pelas crianças, parece haver uma ordem infantil contextualizada que se sobrepõe à estrutura dada pelos adultos através do espaço e dos materiais.
- A *qualidade da experiência* (Laevers, 1994) das crianças decorrente das actividades parece sofrer influência cultural e relacional (questões de género, interesses de grupos dentro do grupo).
- A dicotomia entre actividades orientadas pelo educador e actividades auto-iniciadas - orientadas pelo interesse espontâneo da criança, ou a pela atenção involuntária

(Vygotsky, 2000) – não explica a *qualidade da experiência*. A experiência pode ser significativa para as crianças nos dois tipos de actividade, mas há diferenças entre crianças;

- A associação entre crianças pode compreender-se à luz da escala comum de valores (interesses) como defendeu Piaget (1978), porém os interesses individuais não são estáveis (Abreu, 2002). É defensável o pressuposto de que os interesses se desenvolvem na interacção social (Dewey, 2002), possuem uma vertente situacional (Mayer, 2004) e enquanto formas de expressão do mundo social das crianças se caracterizam por uma negociação cultural e social (Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2005).
- Estar atento às falas das crianças pode abrir novas formas de olhar para a compreensão dos interesses das crianças, já que o que observamos, o visível, nos mostra apenas uma parte da orientação das crianças por actividades ou assuntos.

De todas os exercícios que apoiaram estas reflexões destacamos aquele que foi decorrente da comparação, realizada pelos alunos em grande grupo, dos resultados a que chegaram quanto às actividades *mais escolhidas/realizadas* pelas crianças de forma auto-iniciada. Nessa reflexão foi abalado o princípio da caracterização dos interesses das crianças pelo critério idade a que corresponde um determinado nível ou estágio de desenvolvimento com actividades típicas.

Quando nos foi possível compreender o tipo de informação que os alunos procuravam nesta fase⁷¹ questionámos o que esperavam encontrar. Entre os alunos havia a expectativa partilhada⁷² de que as crianças realizassem o mesmo tipo de actividades auto-iniciadas em todos os jardins de infância e que as actividades denominadas como jogo simbólico, de acordo com a definição de Piaget fossem as mais escolhidas nos grupos formados por crianças mais jovens, o que esclarece também o tipo de análises que realizaram aos dados recolhidos. Supostamente estariam entre essas actividades aquelas em que a representação definisse a sua estrutura. Pelos mesmos motivos esperavam que os jogos de construção, os jogos de mesa (regrados) e as actividades mais próximas do formato escolar (ler, escrever...) fossem da preferência de grupos de crianças mais velhas.

A comparação entre grupos realizada no final desta fase (Tabela 23), mesmo considerando que a observação realizada se centrou nas áreas de jogo/trabalho (espaços) definidos pelo adulto, podendo não traduzir a acção que aí decorreu, contrariou, tanto no primeiro como no segundo ano, as expectativas dos alunos. Constatando-se muitas semelhanças entre os contextos relativamente ao tipo de actividades que crianças realizavam, verificou-se que

⁷¹ Não se verificou uma forma muito distinta de fazer entre os grupos, nem mesmo entre os grupos de anos diferentes.

⁷² O questionamento foi realizado oralmente em grande grupo e nem todos os alunos se pronunciaram.

quando o olhar dos adultos foi além da estrutura dada pelo espaço e pelos materiais, as crianças foram vistas a escrever, a desenhar, a brincar com miniaturas, com brinquedos trazidos de casa (muitos brinquedos de influência televisiva) em espaços não pensados pelos adultos para esse efeito. Por outro lado, considerando a composição dos diferentes grupos, as preferências das crianças não pareciam ser imputáveis apenas à idade das crianças.

	A1 4 anos	B1 3/4/ 5 anos	CL 2 /3/ 4 anos	CC 3/4/ 5 anos	DJ 3/4/ 5 anos	DA 3/4/ 5 anos	A2 5 anos	B2 4/5 anos
1	construções	casinha e loja	os jogos de mesa e construções	biblioteca	garagem	casinha	construções	casinha
2	casinha e cabeleireiro	construções	expressão plástica	jogos de mesa	expressão plástica	jogos (mesa e construção)	casinha e cabeleireiro	construções
3	desenho	jogos de mesa	carros e construções	casinha	jogos (mesa e construção)	computador	jogos de mesa	jogos de mesa
4	jogos de encaixe	desenhar	casinha	desenho	modelagem	garagem	piões	computador
5	observar o pássaro	biblioteca	biblioteca	construções	casinha	desenho	construções	recorte e colagem
6	enfiamentos	colar e cortar	-----	pintura	pintura	escrever	disfarces	desenho
7	pintura	pintar	-----	plasticina	biblioteca	biblioteca	quadro negro	livros
8	-----	escrever	-----	recorte e colagem	computador	miniaturas	plasticina	piões

Tabela 23 -Actividades mais escolhidas/realizadas (síntese elaborada pelo investigador)

7.2.2 Segunda fase: o que pensam as crianças sobre o que fazem no jardim de infância?

O processo nesta fase foi marcado pela orientação dada pelo formador de manter a observação quanto à *qualidade da experiência* com base nas escalas de *bem-estar emocional* e *implicação* de Laevers (1994) e, simultaneamente, realizar entrevistas às crianças com vista a recolher dados de opinião sobre as actividades que realizavam no jardim de infância.

Os alunos estavam numa fase de ensaio das primeiras intervenções pontuais, o que naturalmente centrava as suas principais preocupações na intervenção. A orientação da escola de formação pautava-se pela defesa das pedagogias de participação e os objectivos da metodologia proposta foram apresentados como estando em continuidade com essa orientação, visando ancorar o processo reflexivo nas crianças considerando os seguintes objectivos:

- pensar os meios e as técnicas educativas em resposta às características (interesses) das crianças;
- integrar o princípio da participação das crianças nas práticas pedagógicas;
- questionar a concepção pessoal de educação e o que se faz supostamente *a bem da criança*⁷³.

Enquanto exercício, supúnhamos que a entrevista faria emergir algumas dificuldades que poderiam destabilizar as concepções prévias sobre as crianças (a assimetria na relação entre adultos e crianças, a dificuldade na comunicação, as questões específicas da linguagem na infância e sua interpretação, a dificuldade em lidar com respostas aparentemente incoerentes...). Um conjunto de dificuldades que possibilitaria a tomada de consciência da distância entre adultos e crianças e da dificuldade em entender os seus mundos culturais.

Graue & Walsh (2003), a propósito das potencialidades da entrevista com crianças, referem que as crianças sabem mais acerca daquilo que sabem do que o entrevistador, sendo o propósito das entrevistas fazer com que as crianças falem sobre aquilo que sabem. Quanto às dificuldades, consideram difícil a entrevista típica, sentada, porque habitualmente as crianças não estão habituadas a ser interpeladas neste formato e porque o que as crianças sabem, sabem-no implicitamente, não estando esse conhecimento arquivado nas suas cabeças, à espera de uma pergunta perfeita para o libertar. É necessário tempo de aproximação com as crianças, estar atento aos significados pouco explícitos, persistência e esforço de interpretação. Era nossa preocupação que os alunos entendessem a entrevista como forma de proporcionar oportunidades às crianças para opinar sobre as suas experiências no jardim de infância. No entanto, muitos alunos ficaram presos ao objectivo de recolher informação que lhes permitisse conhecer os interesses das crianças para adequar a sua intervenção. Conhecer os interesses seria saber o que as crianças mais e menos gostavam de fazer e, conseqüentemente, muitas entrevistas não são mais do que questionários em que é pedido às crianças que avaliem as actividades/áreas de actividade através dos símbolos das expressões faciais, não são conversas (Mayall, 2005) acerca do jardim de infância.

Em seminário informámos que a opção por entrevistas em pequenos grupos de crianças seria desejável, pelas vantagens que apresenta. Graue & Walsh (2003) reconhecem vantagens nesta forma de entrevista pelo facto das crianças ficarem mais descontraídas, se ajudarem umas às outras nas respostas e se vigiarem na mentira. Segundo os autores, as discussões entre crianças

⁷³ Nesta formulação estão implícitos os três níveis de reflexão propostos por van Manen (citado em Alarcão, 1996).

sobre as perguntas são por vezes mais ricas e informativas do que as respostas directas. No entanto, alguns alunos optaram pela entrevista individual, com a justificação de que seria muito difícil gerir a entrevista e registar a informação.

A1	Adaptação da ideia de inquérito de perguntas fechadas à forma oral (entrevistas), apoiando-se em fotografias e símbolos para avaliação das actividades. Opção por entrevista a pares. Classificação das actividades por referência a uma maior especificação do que acontece nas áreas de actividade. Análise da evolução dos níveis de <i>implicação</i> de cada criança e do grupo por referência ao aumento de espaços/tempos de livre iniciativa. Procura de justificações dos níveis baixos em características do contexto e não em <i>problemas</i> das crianças como aconteceu na Fase I. Cruzamento de dados gerados a partir de diferentes instrumentos.
A2	Ensaio de entrevistas de perguntas abertas apoiadas em símbolos representativos de situações e actividades e para a sua avaliação. Opção por entrevistas em grupos de 2 a 4 crianças. Procura de uma nova classificação de actividades, tentando integrar actividades típicas em espaços estruturados com outras actividades não típicas nesses espaços e actividades que ocorrem em espaços não estruturados. Registo de dados de <i>bem-estar emocional e implicação</i> . Cruzamento de dados gerados a partir de diferentes instrumentos.
B1	Adaptação da ideia de inquérito de perguntas semi-abertas à forma oral (entrevistas) apoiando-se em fotografias e símbolos para avaliação das actividades. Opção por entrevistas individuais. Registo da <i>implicação</i> especificando os níveis relativos às actividades propostas e efeitos produzidos pelas <i>novidades</i> introduzidas nos espaços.
B2	Adaptação da ideia de inquérito de perguntas fechadas à forma oral (entrevistas) apoiando-se em fotografias e símbolos para avaliação das actividades. Opção por entrevistas em grupos de 2 ou 3 crianças. Tentativa de uma nova classificação das actividades de acordo com o seu conteúdo curricular. Registo simultâneo dos níveis de <i>implicação</i> e escolhas das crianças. Comparação dos dados da <i>implicação</i> com a fase anterior. Cruzamento dos dados gerados a partir de diferentes instrumentos.
CL	Adaptação da ideia de inquérito de perguntas semi-abertas à forma oral (entrevistas), apoiando-se em fotografias e símbolos para avaliação das actividades. Opção por entrevistas individuais e pela não realização de entrevistas a crianças mais jovens. Tentativa de uma maior especificação de actividades fazendo um registo com base em subcategorias. Análise da <i>qualidade da experiência</i> tentando obter uma imagem global, uma aproximação à compreensão dos interesses individuais e ao tipo de actividade preferido.
CC	Adaptação da ideia de inquérito de perguntas semi-abertas à forma oral (entrevistas) apoiando-se em fotografias e símbolos para avaliação das actividades (fizeram uma primeira experiência com respostas fechadas que não lhes agradou). Opção por entrevistas individuais. Mantém a classificação de actividades da fase I, acrescentando observações sobre o conteúdo das actividades e papéis desempenhados pelas crianças no registo da <i>implicação</i> . Comparação com os dados da <i>implicação</i> da fase anterior, atribuindo a descida de níveis à sua in experiência de observação na fase I. Cruzamento de dados gerados a partir de diferentes instrumentos.
DJ	Adaptação da ideia de inquérito de perguntas semi-abertas à forma oral (entrevistas) apoiando-se em fotografias e símbolos para avaliação das actividades. Opção por entrevistas individuais. Registo simultâneo da <i>implicação</i> e escolhas das crianças. Preocupação em analisar os níveis de <i>implicação</i> nas actividades que ofereceram. Cruzamento de dados gerados a partir de diferentes instrumentos.
DA	Ensaio de entrevistas de perguntas abertas apoiadas em fotografias. Registo da <i>implicação</i> sem alterações relativamente à fase I. Registo das escolhas das crianças, a partir de uma classificação de actividades que pretende evidenciar o seu conteúdo. Cruzamento de dados gerados a partir de diferentes instrumentos.

Tabela 24 – Fase II: o processo

Ao analisar o trabalho realizado pelos alunos nesta fase (Tabela 24) pudemos dar conta que, relativamente à recolha e análise de dados, foi notória a preocupação em ensaiar formas que evidenciassem o conteúdo das actividades que as crianças realizavam no jardim de infância, ou

seja, formas que fossem além da sua classificação à luz da estrutura dada pelos espaços e pelos materiais. Quanto ao uso das escalas alguns ensaiaram uma utilização mais cuidada, como é o caso do alunos do contexto CI e CC (estes últimos afirmam não os ter usado *devidamente* na fase I); outros evidenciaram a sua preocupação em avaliar a sua intervenção a partir dos níveis de *implicação* das crianças nas actividades da sua responsabilidade, como foi notório nos alunos do contexto B1 e DJ; todos, à excepção dos alunos do contexto CL, cruzaram estes dados com os dados obtidos a partir de outros instrumentos buscando concordância/discrepância entre a sua observação (escolhas e/ou *qualidade da experiência*) e os dados das entrevistas.

A forma como os alunos realizaram as entrevistas é indicativa das suas concepções de criança. Fizemos uma análise às transcrições das entrevistas apresentadas procurando identificar as principais dificuldades. Não nos foi possível fazer esta análise relativamente às entrevistas do contexto B2, porque os alunos não apresentaram as transcrições, mas apenas as respostas das crianças.

Dificuldades	Contextos
Dificuldade em abandonar o estilo instrutivo (relação professor/aluno): interpelação pergunta-resposta em que a criança entende que o adulto deseja que seja dada uma resposta correcta; dar informação (ensinar) ao longo da entrevista sobre algo que a criança não sabe; repreender ou moralizar a partir de informação dada pela criança; dar indicação à criança de que não sabe.	A1; CC; DJ; DA
Conduzir as crianças para a avaliação das actividades: focando-as na leitura das imagens; dando indicações sobre a situação/actividade representada na imagem	A1; B1
Desconforto perante o desvio dos entrevistados relativamente aos objectivos da entrevista (dados a recolher): informar que não estão a dar a resposta correcta; interromper quando falam de algo diferente; desvalorizar informações que não se enquadram numa resposta directa à pergunta; mudar de assunto quando a criança refere algo que não responde à pergunta	A1; DA; DJ
Desconforto perante respostas pouco informativas: dando respostas alternativas às crianças e conduzindo as respostas; formulando a mesma pergunta diversas vezes, eventualmente com ligeiras alterações	A1; B1;CL
Lidar com a desconversação de um entrevistado, sem evidenciar a assimetria entre adulto e crianças	A2
Preocupação com a veracidade da informação dada pelas crianças: confrontar as crianças com contradições; testar a criança ao longo da entrevista; confrontar a criança com a observação do entrevistador; argumentar com a criança quando a resposta parece falsa	A1; B1; DA
Dificuldade em acordar significados com as crianças quanto aos símbolos, ou leitura de imagens	CL; DJ; DA
Lidar com o interesse das crianças por explorar o material de apoio à entrevista	CL; DJ
Lidar com o cansaço provocado nas crianças pela situação de entrevista e interesse momentâneo da criança na realização de actividades, suscitado pela leitura de imagens	CC; DJ

Tabela 25 – Dificuldades dos alunos enquanto entrevistadores

As principais dificuldades encontradas (Tabela 25) decorrem de dois erros que habitualmente os entrevistadores cometem e que são descritos na literatura sobre investigação com crianças (Graue & Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), ambos intimamente relacionados com a concepção de criança: transformar a entrevista em *interrogatórios* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) a propósito de aspectos observáveis, por falta de confiança na criança para partilhar a condução da conversa-entrevista (Graue & Walsh, 2003); não compreender que a criança se sente em desvantagem (*idem*), o que poderá limitar as respostas ao que pensam que o adulto deseja ouvir. Acresce ainda a estas dificuldades o não conseguir abandonar o papel de *professor* (estilo instrutivo), numa fase em que a intervenção com as crianças é apenas pontual.

Apesar de termos indicado leituras e dado indicações em seminário sobre formas de ultrapassar estas dificuldades, para muitos alunos estas informações não influenciaram as opções sobre o formato a adoptar, guião de entrevista e as atitudes enquanto entrevistadores.

As opções quanto ao espaço para a realização da entrevista pautaram-se pela preocupação em conseguir registar (gravação áudio e escrita) e não em esbater os efeitos da situação *escolar* (Scott, 2005), revelando preocupações semelhantes às aquelas que estiveram na base da opção pela entrevista individual. O recurso a perguntas que explorassem a fantasia das crianças sobre o que seria bom ter/acontecer no jardim de infância (uma forma de pergunta hipotética) igualmente aconselhado por nós, como forma de tornar a situação confortável e esbater efeitos da situação escolar que se coloca a partir de perguntas directas (*idem*), foi usado esporadicamente pelos alunos ao longo das entrevistas, mas não caracteriza estas últimas na globalidade, ainda que haja diferenças entre entrevistadores.

Todos os grupos consideraram as sugestões de uso de estímulos na situação de entrevista, porém apesar de termos dado sugestões diversas, nomeadamente as referidas por Brooker (citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), como sendo as mais usadas em investigação com crianças – fotografias, desenhos, *smiley faces*, brinquedos e objectos – é de notar que, à excepção do grupo do contexto A2 que fez uma opção por desenhos representativos de acções e actividades, todos os grupos optaram apenas pelas fotografias e pelos *smiley faces*.

Parece-nos que as opções e as dificuldades dos alunos decorreram da ideia prévia de que poderiam usar a entrevista para confirmação da sua observação anterior e não como um instrumento fundamental para a compreensão da perspectiva das crianças. Por essa razão, quisemos explorar até que ponto foi notória esta procura de confirmação. Assim, analisámos os documentos respeitantes ao *cruzamento de dados* realizado pelos alunos, explorando a procura

activa de triangulação e a desconfiança na fiabilidade dos dados fornecidos pelas crianças⁷⁴ (Scott, 2005). Dito de outro modo, procurámos evidências que nos revelassem as crianças pensadas como capazes de dar uma perspectiva sobre as suas vidas no jardim de infância ou da ideia de observação dos adultos como mais fiável.

“Após uma análise cuidada aos dados recolhidos através das entrevistas às crianças, e tendo em conta os resultados das tabelas de implicação e bem-estar, pensamos que, devido ao pouco conhecimento e à pouca experiência, se verifica uma certa divergência entre os valores obtidos pela nossa observação e os resultados obtidos pelas entrevistas. Ao longo das entrevistas deparamo-nos mesmo com algumas surpresas: nem todas as crianças deram respostas que fossem ao encontro do que nós tínhamos constatado pela nossa observação (...) sentimos, também, que as crianças não conseguiam justificar as respostas dadas, alterando-as muitas vezes durante a entrevista” (EL).

Os alunos do contexto A1 (excerto do portefólio de EL) cruzam nesta fase os dados da entrevista com os dados das escalas e colocam duas hipóteses explicativas para resultados discrepantes: a sua inexperiência e a pouca fiabilidade dos dados das entrevistas. Parece-nos não abusivo inferir que estes alunos viam a observação do adulto como fiável e consideravam a entrevista um instrumento de fiabilidade duvidosa.

“4 crianças gostam pouco de ler (A2, A3, A10 e A11) e as restantes 20 gostam muito. Das que referem gostar muito: A6, A8, A13 e A9 frequentaram mais de três vezes. A13 traz frequentemente livros de casa e usa essa área para os ver, A6 e A8 geralmente acompanham-no, com níveis de implicação altos. A9 tanto se interessa pelos livros da sala como pelos dos colegas, apesar de ter um nível de implicação médio (3). As restantes, apesar de referirem gostar muito não utilizam muito esta área, referindo que gostam de ler em casa e que têm muitos livros. Esta área deve ser alterada para ir de encontro aos interesses das crianças” (MI & SO1).

Os alunos do contexto A2 (excertos do portefólio de MI & SO1) começam por fazer um cruzamento de dados das escolhas das crianças, da aplicação das escalas e das entrevistas para cada criança e é a partir dessa análise individual que chegam à avaliação global das actividades. Como pode verificar-se os dados foram usados como exercício de interpretação e não como mera constatação de concordância, ou discrepância. Foi criada uma narrativa a partir da ideia de escolhas, dos resultados das escalas e da avaliação das actividades pelas crianças.

“17 crianças afirmaram gostar muito de brincar na casinha, sendo 10 raparigas. No entanto, constatámos que as meninas brincam utilizando todas as áreas da casinha e os rapazes apenas a cozinha. Constatámos, também, que as brincadeiras são substancialmente diferentes: os rapazes apenas cozinham e servem comida, não arrumam nada; as raparigas brincam a arrumar a casa, a tratar dos filhos e dos convidados que vão a casa. Seria importante combater os estereótipos” (MI & SO1).

⁷⁴ Esta e outras análises foram feitas de forma muito simplificada no decorrer do processo, para uso no decurso do processo de investigação-acção. Mais tarde retomámos e aprofundámos as análises e interpretações.

Estes alunos descrevem o que observaram em relação cada criança, mas não ensaiam hipóteses explicativas para as discrepâncias entre instrumentos, o que os preocupa é a compreensão de cada criança, denotando a preocupação com a criança individual.

“O A10 tem o maior nível de implicação nas seguintes actividades: culinária, brincar no exterior, jogar computador, jogos de movimento, modelagem e ver livros (nível 5). Estas actividades, no entanto, não correspondem às actividades mais procuradas pelo A10. As construções de legos/peças de encaixe (escolhas 24) e o desenhar (escolhas 12) são as actividades mais procuradas e têm um nível de implicação de valor 4. Nas entrevistas revelou não gostar de brincar na casinha, dizendo “eu não sou menina, eu só brinco com meninos”. Pelas nossas observações, também constatámos que esta área nunca foi procurada pelo A10. Revelou nas entrevistas que também não gostava de carimbar, dramatizar e ver dramatizar histórias e a actividade que classificou com gostar pouco foi fazer fichas, que segundo as nossas observações nunca foi procurada pelo A10. Das observações constatámos, também, que os seus objectos preferidos são os carros, os camiões e as ambulâncias e são estes objectos que normalmente constrói na área dos jogos de tapete através dos legos e peças de encaixe. Na área da plástica também desenha estes objectos, mesmo que lhe seja proposto um outro tema para desenhar. Nas entrevistas que lhe fizemos salienta que gosta muito de desenhar camiões, carros e ambulâncias. Na entrevista que fizemos aos pais notámos que algumas das suas brincadeiras em casa são similares às brincadeiras que tem no jardim, nomeadamente, brincar com carros, camiões, ajudar nas tarefas” (MI & SO1).

Os alunos do contexto B1 não fizeram nesta fase nenhuma síntese dos dados, nem nenhuma tentativa de análise conjunta com dados obtidos a partir de diferentes instrumentos.

Os alunos do contexto B2 (excerto do portefólio de SO2) buscaram a triangulação dos dados obtidos a partir de diferentes instrumentos, assinalando concordâncias e discrepâncias.

“A A18 refere que gosta muito de conversar em grande grupo. Esta criança foi observada 11 vezes com uma média de implicação 4. Na entrevista aos pais, estes referem que a criança gosta muito de conversar sobre todos os temas” (SO2).

Os alunos do contexto CL apenas expõem em tabelas os dados em paralelo (escolhas, escalas, avaliação das crianças a partir das entrevistas), onde são evidentes concordâncias e discrepâncias, mas não apresentam qualquer tipo de interpretação.

Os alunos do contexto CC (excerto do portefólio de SA) seguem um raciocínio que só aparentemente visa o cruzamento dos dados. O seu esforço vai no sentido de justificar os dados resultantes da avaliação pelas crianças com base na entrevista e analisar os resultados das escalas.

“Centrando-nos agora nas actividades dirigidas e de rotina constatamos que a criança refere não gostar do pequeno almoço, isto porque o toma sempre em casa e, provavelmente preferia ficar em casa com a avó. Refere ainda gostar mais ou menos da recepção, do almoço e da sesta. Esta postura da criança poderá dever-se, na nossa opinião, ao facto de em casa lhe ser dado o comer à boca e de não apreciar a sesta (...) Analisando as médias de bem estar emocional e de implicação verifica-se que nas actividades dirigidas e de rotina, as médias de implicação são bastante mais baixas de que as médias de bem-estar” (SA).

Ficou claro que para estes alunos a avaliação das crianças, a propósito da sua experiência no jardim de infância, é interpretável à luz de informação/observação dos adultos que a contextualize e justifique.

No contexto DJ (excerto do portefólio de JO) os alunos tentam uma triangulação de dados obtidos a partir de diferentes instrumentos, na expectativa de encontrar concordâncias. No exemplo acima transcrito consideram estranha a não concordância, uma vez que a observação realizada pelos adultos é consensual, indicando menos confiança na fiabilidade dos dados da entrevista às crianças.

“Os níveis de implicação mais elevados situam-se na modelagem (5) e na biblioteca (5). Curiosamente, ela refere que gosta apenas assim-assim da modelagem e da biblioteca diz que não gosta, o que é muito estranho, uma vez que a sua implicação, bem-estar e competência são de nível 5 nesta actividade e, inclusivamente, é das actividades que os pais consideram que o A8 mais gosta de fazer no Jardim, porque também o faz em casa. Será talvez este o aspecto de maior disparidade a referir dos dados recolhidos sobre esta criança” (JO).

No contexto DA (excerto do portefólio de AC) concluem que existem discrepâncias, sem avançar com nenhuma interpretação.

“Ao analisar os resultados verificámos que, muitas vezes, havia um distanciamento entre o que as crianças diziam, o que observámos e o que faziam e ainda o que os pais indicavam nos inquéritos” (AC)

De acordo com a análise realizada, todos os grupos, à excepção do A2, apresentam uma maior confiança nos dados de observação realizada pelos adultos do que nos dados de opinião das crianças, ideia que corrobora a interpretação que fizemos das discussões em seminário. Nessas discussões, tanto no primeiro como no segundo ano, os alunos expressaram sobretudo perplexidade perante as discrepâncias encontradas.

Não era nosso objectivo levar os alunos a discutir profundamente a questão da fiabilidade dos dados de opinião das crianças, a qual também não é pacífica na investigação com crianças, mas sim levá-los a colocar como possibilidade que as crianças devam ser ouvidas e não apenas vistas (Scott, 2005). Pensar apenas na possibilidade de as ver condiciona as oportunidades criadas pelos educadores para considerar a participação e a reflexividade⁷⁵ de adultos e crianças. Pelos mesmos motivos, também não estávamos preocupados com o rigor na recolha de dados e nas análises e interpretações dos alunos.

⁷⁵ Referimo-nos aqui à reflexibilidade de educadores, na esteira de Davis, Watson Cunningham-Burley (2005), considerando o que existe na mente dos investigadores, formado simultaneamente pela linguagem académica e pela sua história de vida, que condiciona todas as suas opções e interpretações e necessita ser a todo o momento equacionado. Entendemos por reflexividade das crianças o modo como elas percebem a atitude investigativa dos adultos e o próprio processo de investigação.

A análise do processo possibilitou-nos evidenciar dois aspectos formativos no trabalho realizado: constatou-se que quando os entrevistadores criam um clima favorável, permitindo às crianças conversar sobre o que fazem no jardim de infância, estas fornecem informações úteis, nomeadamente motivos para avaliar positiva ou negativamente as actividades; os motivos que as crianças apresentam podem apoiar as decisões do educador em questões fundamentais que se relacionam com o currículo.

Partindo do trabalho realizado pelos alunos, nomeadamente com base nas transcrições das entrevistas realizadas por eles e na sua análise conjunta em seminário⁷⁶ chegámos a uma análise categorial dos motivos justificativos da avaliação das actividades apresentados pelas crianças (Tabela 26), os quais nos serviram de base para discutir ideias no final desta fase.

É possível observar que os motivos se repetem em diversos contextos. Há um conjunto de aspectos que merecem a avaliação/opinião das crianças. As entrevistas, apesar das limitações de concretização que lhes apontámos, revelaram-se um instrumento útil na geração de dados e apoiaram a reflexão conjunta dos alunos participantes.

A primeira de todas reflexões reforçou a ideia explorada por autores como Moss & Pence (2001) e Clark, Macquali & Moss (2003) de que as crianças dão contributos importantes sobre os espaços que habitam em educação de infância. De facto, as crianças estavam atentas e foram sensíveis às condições e organização estruturais:

- Afirmaram apreciar nos espaços as suas possibilidades, a sua flexibilidade e as oportunidades que proporcionavam para *estar sozinhas*. As avaliações negativas relacionavam-se igualmente com os conteúdos implícitos no espaço (áreas) e as propostas de alteração sugeriram necessidade de privacidade, cuidado estético e novos conteúdos (áreas de jogo/brincadeira). A ideia culturalmente enraizada em educação pré-escolar da necessidade de delimitação dos espaços e áreas na sala de actividades que não admite justaposição, foi posta em causa quando as crianças referiram o interesse na continuidade como apoio à progressão do jogo/brincadeira. Foi igualmente posta em causa a ideia de que todo o espaço deve estar ao alcance do olhar do adulto ao referirem a necessidade de privacidade;
- No que diz respeito ao tempo, os motivos apontaram a duração de actividades e também o posicionamento na rotina diária. As propostas que as crianças apresentaram diziam respeito ao tempo destinado a brincar e oportunidades de movimento (mais tempo);

⁷⁶ Uma análise que apenas identificou, na altura, categorias e indicadores e que mais tarde retomámos.

A importância das condições e organização estruturais		Nº de contextos									
	O espaço	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	O tempo	■									
	Os materiais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Estar sozinha <i>versus</i> demasiada gente	■									
	O posicionamento da actividade na rotina diária	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
A importância do contexto social e sua organização											
	O adulto (atitudes, desempenho)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Relações com o adulto	■									
	Relações com os pares	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	As regras	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
A importância dos conteúdos											
	A actividade/conteúdo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Temática/conteúdo da actividade/brincadeira	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uma parte da actividade	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Adequação cultural	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Continuidade com outros contextos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Razões de incentivo e estímulo											
	Competir	■									
	Protagonismo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Autonomia e participação	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Fazer algo para alguém	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Aprendizagem, valor	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Receber recompensas	■									
Bem-estar <i>versus</i> mal-estar											
	Efeitos no bem-estar <i>versus</i> mal-estar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Agrado da experiência	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Auto-avaliação											
	O seu comportamento	■									
	O seu desempenho	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Hetero-avaliação											
	O comportamento de outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabela 26 – Avaliação da experiência pelas crianças

- Em relação aos materiais as crianças referiram objectos e materiais concretos que apreciavam e as suas possibilidades (o que é possível fazer com eles); avaliaram negativamente as condições de conservação, a quantidade insuficiente e o facto de serem limitados nas suas possibilidades; as propostas apresentadas referiram-se ao enriquecimento de áreas de actividade de iniciativa livre já existentes nos diferentes

contextos (objectos novos para as áreas que possibilitam representação de papéis e acções, jogos de regras, jogos de computador, fantasia, material de leitura) e à conservação e cuidado. Os materiais podem parecer muito interessantes aos adultos, mas não o serem de facto na perspectiva das crianças (Libório, 2000). Se o critério *novidade* (Vygotsky, 2001) parece incontestável no suscitar do interesse, ele é insuficiente, parece ser necessário perceber quais as potencialidades que os materiais possuem.

A segunda reflexão girou em torno da importância que as crianças atribuíram ao contexto social em que as actividades aconteciam:

- Avaliaram o adulto (educador) referindo gostar dele, mas sobretudo avaliaram o seu fazer pedagógico através de considerações sobre as suas propostas e o seu desempenho (fazer bem...); avaliaram negativamente actividades devido a atitudes que o adulto (repreensão, punição); apreciaram as actividades pela possibilidade de ter atenção individualizada por parte do adulto. A avaliação do educador pelas crianças é aspecto sensível e controverso tanto em investigação como em práticas de avaliação externa das escolas (Pascal & Bertram, 1996), mas parece incontornável, simplesmente acontece;
- Quanto aos motivos respeitantes à importância dos pares, foi notório o número elevado de referências ao gostar das actividades devido à oportunidades de *estar com* outras crianças. As avaliações negativas confirmaram esta ideia (os amigos não escolheram fazer, não gostou de *brincar com*). Está patente a importância das interacções entre crianças que a literatura construtivista sobre a aprendizagem sublinha, a importância das relações entre pares do ponto de vista emocional (Ladd & Coleman, 2002) o que nos remete seja qual for a base teórica justificativa, para a necessidade de perceber o grupo do ponto de vista social, entender como as crianças se agrupam e porquê (Ferreira, 2004). Como vimos, a propósito dos interesses das crianças, a idade e o género poderão ser variáveis relevantes, mas haverá outras que caracterizam a negociação social e cultural que importará identificar (Ladd & Coleman, 2002; Davis, Watson & Cunningham-Burley, 2005; Ferreira, 2004). Nomeadamente, não podem deixar de considerar-se a par das questões sociais os aspectos emocionais que marcam as culturas de pares e que só podem ser compreendidos em contexto (Corsaro, 2008)⁷⁷;
- A referência à discordância (avaliação negativa) sobre as regras, ou a sua incompreensão relacionavam-se com a necessidade de determinar o número de companheiros para

⁷⁷ De acordo com Corsaro estes aspectos suplantam os cognitivos nas acções colectivas.

desenvolver a actividade/brincadeira (insatisfação com o tamanho dos grupos determinado pelos adultos).

A terceira reflexão surgiu a propósito da importância que as crianças atribuíram aos conteúdos:

- Avaliaram positivamente e negativamente as actividades/áreas de actividade na globalidade afirmando gostar/não gostar do tipo de actividade. Ou seja, houve opiniões contrárias no mesmo grupo relativamente ao mesmo tipo de actividade. Referiram também não gostar de todas as actividades com o mesmo conteúdo, ou nem sempre gostar. Os conteúdos, aparentemente, influenciam a avaliação das actividades e podem ter algo a ver com a associação das crianças, mas não serão o único factor a considerar. Tratando-se de uma orientação afectiva individual por determinadas actividades como defenderam Claparède, ou Piaget, ou estando essa orientação eivada de natureza histórica ou cultural, como defendeu Leontiev⁷⁸, ao educador importa, pelo menos, identificá-la;
- Avaliaram tanto positivamente como negativamente uma actividade por gostar apenas de parte da actividade (um momento, ou tarefa inerente à actividade). Em educação pré-escolar a mesma actividade é muitas vezes uma unidade em que se associam diferentes tarefas que apelam a diferentes competências. A avaliação dessa unidade de forma global nem sempre fornecesse informação precisa sobre o valor que lhe é atribuído pelas crianças;
- Avaliaram positivamente actividades, os seus conteúdos, ou temática pelas possibilidades para representar, expressar, comunicar ideias e sentimentos, ou devido ao assunto específico abordado. Estas ideias realçam, por um lado, a importância para as crianças das actividades que possibilitam representar, expressar e comunicar de forma pessoal ideias e sentimentos (como gostam de aprender) e, por outro, a necessidade de estar atento aos assuntos considerados interessantes para as crianças (o que querem aprender);
- Avaliaram negativamente actividades pela sua desadequação cultural. Ou seja, poderão existir actividades que as crianças não escolhem fazer, ou avaliam negativamente quando as fazem, por considerarem que não são adequadas ao género ou à idade. Como afirma Bruner (1999) as diferenças individuais e entre culturas mostram como são importantes os processos de identificação com pessoas e grupos de referência. Perceber estes processos

⁷⁸ Expomos estas teorias noutro capítulo.

de identificação é fundamental para adequar a intervenção, sobretudo no que respeita aos estereótipos que inibem as crianças de fazer experiências e estar abertas à aprendizagem;

- Avaliaram positivamente actividades pela continuidade que estas estabeleciam com o conhecimento oriundo de outros contextos, com especial referência ao contexto familiar, onde se inclui a experiência com a televisão e outros meios audiovisuais. Descobrir como conseguir desenvolver uma prática pedagógica em que exista continuidade entre o currículo natural da criança e o currículo no jardim de infância é um desafio que o educador deve enfrentar. Seja porque parece importante considerar o que é para as crianças *familiar ao espírito* (Dewey, 2002), em que os media parecem desempenhar um lugar de destaque nos processos de construção de conhecimento (Pinto, 2002), ou porque respondemos desta forma a um sentimento de competência (Mayer, 2004) que poderá ser ampliado pelo processo educativo, criando possibilidade de relações positivas com os saberes (Charlot, 2001; 2005).

A quarta reflexão decorreu em torno dos motivos de incentivo e estímulo apontados pelas crianças:

- Competir - algumas crianças avaliaram negativamente a competição devido a nunca conseguir ganhar;
- Protagonismo - algumas crianças apreciaram desempenhar um papel importante (um determinado papel no jogo, ou substituir o adulto nalguma tarefa), outras avaliaram negativamente uma actividade porque foram outros a desempenhar esses papéis. Justifiquemos ou não a questão do desagrado relativamente ao formato competitivo e relativamente ao protagonismo com base nas teorias do desenvolvimento cognitivo, social e moral, ao educador importa compreender o desconforto que algumas crianças podem apresentar em função do formato das actividades;
- Autonomia e participação - esta subcategoria está presente em 7 de 8 contextos. Para as crianças participar, ter um papel activo nas actividades, foi referido como fundamental. As actividades foram avaliadas negativamente porque não puderam escolher (preferiam fazer outras coisas), porque foram obrigadas a fazer, tiveram de acatar as decisões/ordens do adulto, ou tiveram um papel passivo na actividade. As propostas reforçam a mesma ideia (poder escolher, não ter que ir para um espaço/área de que não gosta). Esta avaliação questiona algumas práticas quanto à obrigatoriedade de actividades e lança seriamente não só a questão do princípio da aprendizagem activa, mas da autonomia e participação das crianças no seu projecto educativo. É necessário que os educadores reflectam até que

ponto a orientação das crianças as afasta ou não de processos de desenvolvimento/aprendizagem que consideram fundamentais⁷⁹;

- Fazer algo para alguém - algumas crianças avaliaram positivamente as actividades que resultavam num produto que podia ser usado para agradar a alguém, como prova de consideração e afecto (os pais, os adultos no jardim de infância), indicando a importância para as crianças do reconhecimento pelos outros significativos, o que deve merecer a reflexão de cada educador sobre o que é ou não valorizado pelos adultos envolvidos e como dessa forma se podem gerar nas crianças modelos de aprendizagem (Katz, 1999);
- Aprendizagem (valor) - em 6 dos 8 contextos as crianças referiram o valor das actividades pela importância das aprendizagens que proporcionavam, porque lhes agradava aprender, exercitar alguma aprendizagem e ainda porque aprendendo agradavam a alguém. Os diferentes motivos correspondem a atitudes diferentes perante a aprendizagem⁸⁰, ao educador cabe reconhecê-los, compreendê-los e tê-los em conta na abordagem individual às crianças (diferenciação de estratégias);
- Receber recompensas - embora em pequeno número, e apenas num contexto, também surgiram referências ao receber recompensas como motivação para as actividades. Algumas crianças poderão sentir-se agradadas com um objectivo lateral à situação/actividade, facto que o educador não deve ignorar.

A quinta reflexão permitiu sobretudo pensar as possibilidades da verbalização da experiência subjectiva por parte das crianças:

- Algumas crianças avaliaram as actividades pelos efeitos no seu bem-estar, porque tinham consciência que a actividade respondia a necessidades que sentiam (físicas), ou porque percebiam que habitualmente provocava efeitos menos positivos no seu bem-estar (aspectos físicos, emocionais, sensoriais), revelando capacidade para falar de si e dos seus estados internos;
- As crianças avaliaram positivamente ou negativamente uma actividade em função do sentimento geral positivo ou negativo provocado pelas actividades. Incluímos em respostas deste tipo a referência ao divertimento que a actividade proporcionava. A diferença relativamente à subcategoria *efeitos no bem-estar* reside na não explicitação de motivos. Os dois tipos de motivos são úteis para compreender se as actividades geram

⁷⁹ Em linguagem curricular, até que ponto se afastam dessa forma de saberes fundamentais veiculados pela escola. Questão que exige uma reflexão continuada sobre o que é fundamental, ou diz respeito apenas à cultura que o educador representa.

⁸⁰ Abordamos esta questão noutro capítulo deste trabalho no ponto em que referimos as teorias da motivação.

uma impressão positiva ou negativa nas crianças embora não acrescentem muito aos dados de observação do adulto (*bem-estar emocional e implicação*).

A última de todas as categorias diz respeito à capacidade das crianças para se avaliarem a si e aos pares. A este respeito Scott (2005) refere que, no que toca ao comportamento, a investigação sugere que a informação dos adultos é mais credível do que a que é fornecida pelas crianças. Ainda assim, os dados recolhidos permitiram reflectir a propósito das capacidades das crianças:

- Fazer auto-avaliação - as crianças avaliaram actividades em função do comportamento que habitualmente tinham nessas actividades, ou pelo facto de se sentirem competentes ou não. O sentimento de competência é um dado essencial para o educador, porque lhe dá indicações sobre a predisposição individual para explorar as situações e actividades;
- Fazer hetero-avaliação - as crianças avaliaram negativamente actividades devido ao mau comportamento dos colegas, que consideraram perturbador. Estas razões podem ser trabalhadas pelo educador visando o desenvolvimento de regras de vida em grupo.

A propósito das reflexões que foi possível realizar, a partir dos dados de opinião das crianças, lembramos Lansdown (2005) quando refere a utilidade e a capacidade das crianças para participar nas escolas: na elaboração de planos de estudo; na promoção de métodos didácticos eficazes; no recrutamento do pessoal; na criação de códigos de boa conduta, de não-discriminação e de não-violência; na organização e gestão dos horários de jogo; no desenho e decoração das salas de aula; na educação de criança a criança; no apoio de criança a criança; na elaboração de políticas educativas; na sensibilização da comunidade acerca do direito à educação. Essa capacidade crescerá certamente com o desenvolvimento das crianças, sendo em idades precoces algo mais intuitivo e implícito do que explícito (Buchanan-Barrow, 2005), daí a grande dificuldade e importância de escutar, na medida em a escuta apela a sentir com o outro.

Pensamos que ficou claro no final desta fase para todos os participantes que a capacidade das crianças para participar nos jardins de infância existe, porém o processo evidenciou que os futuros educadores colocavam reservas a uma participação efectiva, traduzida em efeitos visíveis nas diferentes dimensões que definem o contexto educativo, ou seja, na partilha do poder por forma a influenciar o estabelecimento de objectivos e a planificação (Anavitarte, Vicent & Muñoz, 2003). Ao considerarem a consulta às crianças como possibilidade de confirmação do que observavam e não como possibilidade de o pôr em causa, os alunos

evidenciaram a desvalorização da opinião das crianças e, conseqüentemente, a possibilidade desta ser tomada em consideração (Lansdown, 2005).

7.2.3 Terceira e quarta fases: desenvolver práticas pedagógicas de participação

Prevíamos que nestas fases, o envolvimento dos alunos com a intervenção enquadrada pelas culturas institucionais lhes deixaria pouco espaço para práticas capazes de alterar profundamente modos de fazer instituídos (Saracho, 2002). Assim, preocupámo-nos em encontrar estratégias que não gerassem tensões entre alunos e educadores cooperantes quanto às estruturas e rotinas instituídas. Como já referimos, quando apresentámos o projecto no primeiro ano, os educadores consideraram que ele seria um projecto dos alunos e não seu, algo necessário para aprender a ser educador e não algo que consideravam importante implementar nas suas práticas pedagógicas.

Para além da observação com base nas escalas de Laevers (1994) (participação indirecta), a intervenção dos alunos não poderia alterar profundamente rotinas, teria que adequar-se a elas, introduzindo alterações que não fossem sentidas pelos educadores cooperantes como perturbação. Considerámos que a introdução de um instrumento, que ficou conhecido como *registo diário*, não alteraria muito as rotinas, uma vez que todas as educadoras afirmaram dedicar um espaço diário à avaliação. Havia apenas que encontrar a melhor forma de organizar o grupo e um formato adequado à participação das crianças.

Na análise que fizemos à apropriação e o uso que cada grupo de alunos fez dos instrumentos usados nestas fases identificámos formas diferentes de fazer (Tabela 27):

- Constatam os níveis por criança e por actividade com base nas escalas, os dados gerados a partir de outros instrumentos têm um tratamento independente (A2, DA);
- Centram-se na evolução do grupo e /ou de cada criança individualmente com base nos dados das escalas com o intuito de auto-avaliarem a adequação da sua intervenção como educadores, os dados gerados a partir de outros instrumentos têm um tratamento independente (CL, CC, DJ);
- Fazem uma análise compreensiva dos dados com base nas escalas e da avaliação de competências, os dados gerados através de outros instrumentos têm um tratamento independente (A1);
- Analisam os dados com base nas escalas e, em simultâneo, as escolhas das crianças, os dados gerados através de outros instrumentos têm um tratamento independente (B2);

- Relacionam os dados gerados a partir dos diferentes instrumentos (B1).

A1	Análise do <i>bem-estar emocional</i> , <i>implicação</i> e do desenvolvimento de competências, tentando compreender a adequabilidade da oferta educativa à criança ⁸¹ . Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados da avaliação realizada pelas crianças, análise por actividades e reflexão sobre o uso do instrumento <i>registo diário</i> em contexto. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação.
A2	Análise do <i>bem-estar emocional</i> e <i>implicação</i> por criança e actividade. Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação.
B1	Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Análise comparativa de dados de entrevistas às crianças, registos da frequência com que cada criança realiza as actividades (escolhas), opinião das crianças sobre as actividades e avaliação com base nas escalas nas 3 fases de avaliação.
B2	Análise comparativa dos níveis de <i>implicação</i> com a frequência com que as crianças realizam as actividades (escolha). Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação.
CL	Comparação da <i>implicação</i> e <i>bem-estar emocional</i> (níveis médios do grupo nos diferentes tipos de actividade) das diferentes fases do processo, com o intuito de analisar evoluções e auto-analisarem a sua intervenção como educadores. Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação.
CC	Comparação da <i>implicação</i> e <i>bem-estar emocional</i> (níveis médios do grupo nos diferentes tipos de actividade) das diferentes fases do processo, com o intuito de analisar evoluções e auto-analisarem a sua intervenção como educadores. Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação.
DJ	Análise comparativa por criança das variações quanto à <i>implicação</i> e <i>bem-estar emocional</i> nas diferentes fases e nos diferentes tipos de actividade, relacionando com a frequência com que as crianças realizaram as actividades (escolhas). Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação. Reflexão sobre o uso do instrumento <i>registo diário</i> em contexto.
DA	Comparação da <i>implicação</i> e <i>bem-estar emocional</i> (níveis médios do grupo nos diferentes tipos de actividade). Construção do instrumento <i>registo diário</i> , quantificação dos dados quanto à avaliação pelas crianças, análise por actividades. Transcrição dos motivos apresentados pelas crianças sem nenhuma análise e interpretação. Reflexão sobre o uso do instrumento <i>registo diário</i> em contexto.

Tabela 27 – Fase III e IV: o processo

Do olhar que apresentámos sobre o trabalho dos alunos fica a ideia da dificuldade em integrar o *ver* as crianças e o *ouvir* as crianças. Era expectável que o uso das escalas se entrosasse progressivamente com o uso de outros instrumentos e que na última fase os alunos se aventurassem na interpretação, sobretudo após o exercício realizado a partir das entrevistas, porém, isso não aconteceu. Apenas no contexto B1 se verifica uma tentativa explícita de o

⁸¹ Na esteira das propostas de Laevers (2005) a relação entre os níveis da *qualidade da experiência* e o desenvolvimento de competências poderá fornecer ao educador uma imagem mais aprofundada sobre a interacção das características do contexto com as características da criança. Por exemplo, quando os níveis relativos à *qualidade da experiência* são elevados, mas o desenvolvimento de competências apresenta níveis baixos poder-se-á interpretar que o contexto é adequado e que está a acontecer desenvolvimento.

fazer. De notar, no entanto, que na fase anterior o grupo B1 não fez nenhuma tentativa de de análise compreensiva global dos dados e interpretação.

A esta constatação não pode deixar de acrescentar-se o menor investimento no trabalho escrito, comparativamente com as fases anteriores. Alguns grupos limitaram-se a apresentar em tabelas os dados quantificados, sem nenhuma interpretação dos mesmos, a par das transcrições das justificações das crianças (motivos). A este facto não é certamente alheio o investimento dos alunos na prática pedagógica. Poderíamos, através da constatação de desinvestimento no trabalho escrito, evocar a opinião dos autores que defendem que o ensinar e o investigar são incompatíveis, nomeadamente pelas exigências de tempo que o trabalho de investigação exige. No entanto, parece-nos que será abusiva qualquer interpretação que não inclua a voz dos participantes, à qual daremos eco quando falarmos da avaliação do projecto.

Retomando a análise do processo, a análise de conteúdo às reflexões apresentadas por 5 dos 8 grupos de alunos sobre o uso do *registo diário*, dão alguma indicação sobre a forma como aquele foi experienciado.

a) As crianças perceberam o que se pretendia com a simbologia e o seu significado, mas, pontualmente, encararam o <i>registo diário</i> como uma actividade de colagem e escolheram os símbolos não pelo seu significado, mas pelo seu valor estético.	A1
b) As crianças revelaram interesse no uso do <i>registo diário</i> , só pontualmente algumas não o quiseram realizar.	A1, B1
c) Os registos reflectem a opinião das crianças sobre as actividades.	A1
d) Os motivos apresentados pelas crianças revelam que a avaliação diz respeito só à actividade (conteúdo), mas ao contexto em que ela acontece.	A1
e) O <i>registo diário</i> é um instrumento muito apreciado pelas famílias e que facilita a comunicação	A1
f) Os motivos apresentados pelas crianças para avaliar positivamente ou negativamente as actividades dão indicações ao educador sobre a adequação das actividades à criança (tempo de duração, grau de dificuldade)	B1
g) As escalas e o <i>registo diário</i> completam-se porque possibilitam aceder a uma compreensão diferenciada do vivido da criança.	B1
h) A valorização dada pelos adultos às actividades propostas, comparativamente com as actividades de livre iniciativa, pode influenciar a opinião das crianças sobre as actividades.	B2
i) O <i>registo diário</i> não suscitou o interesse e confundiu inicialmente as crianças, porque estas faziam diariamente uso de outro instrumento de registo para a escolha de actividades.	DJ
j) Foi difícil enquadrar o <i>registo diário</i> na rotina diária, porque não havia um tempo destinado com sistematicidade à avaliação.	DA

Tabela 28 – Reflexões sobre o uso dos *registos diários*

Como se pode verificar (Tabela 28) as opiniões dos alunos sobre o uso do *registo diário* divergem e chegam a ser contraditórias: na alínea *a* os alunos referem uma limitação no uso de estímulos, os quais podem desviar a atenção das crianças do objectivo de avaliar o vivido, o que nos encaminha a considerar a necessidade de um período de exploração dos artefactos e

símbolos que usamos nas técnicas participativas⁸² e situa a reflexão dos alunos na construção das metodologias de participação; as alíneas *b* e *i* referem atitudes opostas das crianças face ao uso do instrumento, revelando a ideia de que o seu uso não transforma, por si só, um contexto em espaço de participação, o qual carece de um processo progressivo de partilha de informação, de negociação, de reflexão e acção (O’Kane, 2005) e situa a reflexão dos alunos ao nível da adequabilidade das técnicas de participação em contextos que não constroem pedagogicamente a participação; as alíneas *c* e *g* dizem respeito à procura activa em analisar a *verdade* da opinião das crianças (Graue & Walsh, 2003), concluindo pela afirmativa, o que retoma a questão fiabilidade dos dados, já explorada quando das entrevistas; a linha *h* reflecte a influência dos adultos na avaliação das crianças que tendem a valorizar no registo o que pensam que o adulto considera mais importante, retomando a questão abordada quando das entrevistas sobre os dados de opinião recolhidos em contexto escolar e a questão da assimetria de poder entre adultos e crianças; a alínea *f* indica a preocupação dos alunos em encontrar utilidade pedagógica nos dados de opinião das crianças, demonstrando a sua preocupação com a orientação para a acção; na alínea *d* faz apelo à questão dos conteúdos e do contexto (sobretudo social) das actividades, já explorado quando das entrevistas; a alínea *e* refere o uso do *registo diário* enquanto instrumento útil aos adultos familiares na construção de significado sobre a experiência das crianças; e finalmente, a alínea *j* coloca a questão da não adesão de educadores e, eventualmente dos alunos, à metodologia de participação, mas também da distância entre a retórica e as práticas, já que o espaço para avaliação tinha sido declarado por todas as educadoras como existente.

Do trabalho realizado pelos alunos nestas duas fases realçamos aspectos positivos que, no entanto, não significam construção autónoma e generalizada a todos os grupos. Esses aspectos podem ser sintetizados da seguinte forma: a descoberta em contexto de como levar as crianças a participar nos seus *próprios termos* (O’Kane, 2005), questionando-se sobre a forma passível de o fazer de forma significativa para as crianças, através dos diferentes ensaios do *registo diário*; o questionamento do uso de técnicas participativas e o evidenciar das limitações quando a filosofia educativa de um determinado contexto (na figura da educadora) e crenças pedagógicas dos alunos não as inclui; o reconhecimento da existência de *verdade* (Graue & Walsh, 2003) em dados de opinião fornecidos pelas crianças.

A propósito deste último ponto apresentamos o cruzamento entre dados gerados através das entrevistas e do *registo diário*. Notamos que só nos foi possível realizar esta exploração e

⁸² Esta indicação tinha sido dada pelo supervisor-investigador.

sistematização dos dados após o término da componente formativa do projecto. Durante o projecto foi possível dar conta do surgimento de padrões em traços gerais, o que não possibilitou a exploração formativa dos dados na sua plenitude.

Analisando a Tabela 29 podemos observar que as categorias que surgiram nas entrevistas foram identificadas igualmente nos *registos diários*. No entanto, não acontece o mesmo relativamente a todas as subcategorias onde se evidenciam algumas variações. A partir dessas variações pode ajuizar-se a favor de uma maior adequação da entrevista realizada para o julgamento do programa de forma global e dos *registos diários* para uma compreensão situacional e evolutiva da adequação das estratégias do educador às variações individuais e às características do grupo, às relações entre pares e à avaliação das crianças pelas próprias crianças. Os instrumentos cumpriram os objectivos para os quais foram pensados.

Categorias	Subcategorias	Entrevistas	Registos diários
A importância das condições e organização estruturais	O espaço	X	X
	O tempo	X	X
	Estar sozinha <i>versus</i> demasiada gente	X	X
	O posicionamento na rotina diária	X	
A importância do contexto social e sua organização	Atitudes e desempenho	X	X
	Relações com o adulto	X	X
	Relações com os pares	X	X
	As regras	X	
A importância dos conteúdos	O tipo de actividade	X	X
	Uma parte da actividade	X	X
	Adequação cultural	X	
	Continuidade com o que conhece de outros contextos	X	
Razões de incentivo e estímulo	Novidade	X	X
	Competir	X	X
	Os pares como modelos		X
	Ouvir os outros		X
	Ajudar os outros		X
	Conseguir acompanhar/realizar a actividade		X
	Protagonismo	X	X
	Autonomia e participação	X	X
	Fazer algo para alguém	X	X
	Aprendizagem (valor)	X	
	Receber recompensas	X	
Bem-estar versus mal-estar	Sensação de bem-estar <i>versus</i> mal-estar	X	X
	Agrado da experiência	X	X
	Acidente		X
A auto-avaliação	O seu comportamento	X	X
	O seu desempenho	X	X
	O seu produto		X
Herero-avaliação	O comportamento dos colegas	X	X
	O desempenho dos colegas		X
	O produto de outros		X

Tabela 29 – Os motivos das crianças: entrevistas e registos diários

Pelo exposto, pesando as críticas apontadas e que fomos notando ao longo da análise do processo, podemos afirmar que tanto a entrevista como o *registo diário* se revelaram adequados à participação das crianças. Se os instrumentos usados em metodologias de inspiração etnográfica e participativa mostram potencialidades na investigação com crianças, o seu uso em situação de prática pedagógica afigura-se útil. Resta compreender até que ponto esta forma de fazer foi ou não apreciada pelos participantes, uma vez que os dados que os alunos nos forneceram nesta fase do processo apontam para diferenças de opinião.

8 A avaliação do projecto pelos participantes

Apresentamos uma leitura da experiência dos participantes tendo como base a entrevista de avaliação aos alunos e aos educadores cooperantes. Na entrevista aos alunos consideramos todos os que realizaram a investigação-acção-formação nos dois anos lectivos (N= 17).

À estrutura da entrevista correspondeu uma codificação prévia de tópicos a explorar a partir dos quais foram criadas *categorias de opinião* (Lessard-Hérbert & Boutin, 1994), ou *códigos de perspectivas tidas pelos sujeitos* (Bogdan & Blikien, 1994). Por outro lado, foi realizada codificação a partir dos dados que deu origem ao mesmo tipo de categorias.

Na figura 4 esquematizamos a categorização realizada, considerando dois tópicos introduzidos pela estrutura da entrevista: a identidade profissional e o valor da experiência de investigação-acção-formação. Assinalamos também relações entre subcategorias que nos apoiaram na interpretação de dados.

Para uma compreensão da interpretação realizada, organizamos a análise de categorias respeitantes à codificação prévia correspondente a investigação-acção-formação em três tópicos: construção de conhecimento pedagógico; compromisso com a qualidade; avaliação do processo pelos participantes. Ou seja, a codificação decorre dos princípios e da ética subjacentes ao projecto (Bauer & Gaskell, 2002), nomeadamente: a qualidade da formação dos educadores (construção de conhecimento pedagógico), a qualidade da intervenção pedagógica nos contextos reais de prática (compromisso com princípios considerados incontornáveis na definição de uma prática de qualidade), a avaliação pelos participantes (valor da experiência vivida pelos participantes).

A análise dados possui assumidamente uma forma descritiva. A opção pela descrição tem a intenção de documentar o processo de análise e interpretação de dados, expondo-o à leitura de terceiros, assumindo-as como uma possibilidade e não como a única possibilidade. A nossa

interpretação é igualmente apoiada pela quantificação, por forma a evidenciar as tendências de opinião na avaliação realizada pelos alunos.

A avaliação realizada pelos dois educadores cooperantes que se dispuseram a participar de forma activa no segundo ano em que o projecto se realizou, também com base numa entrevista, apoia igualmente a nossa interpretação.

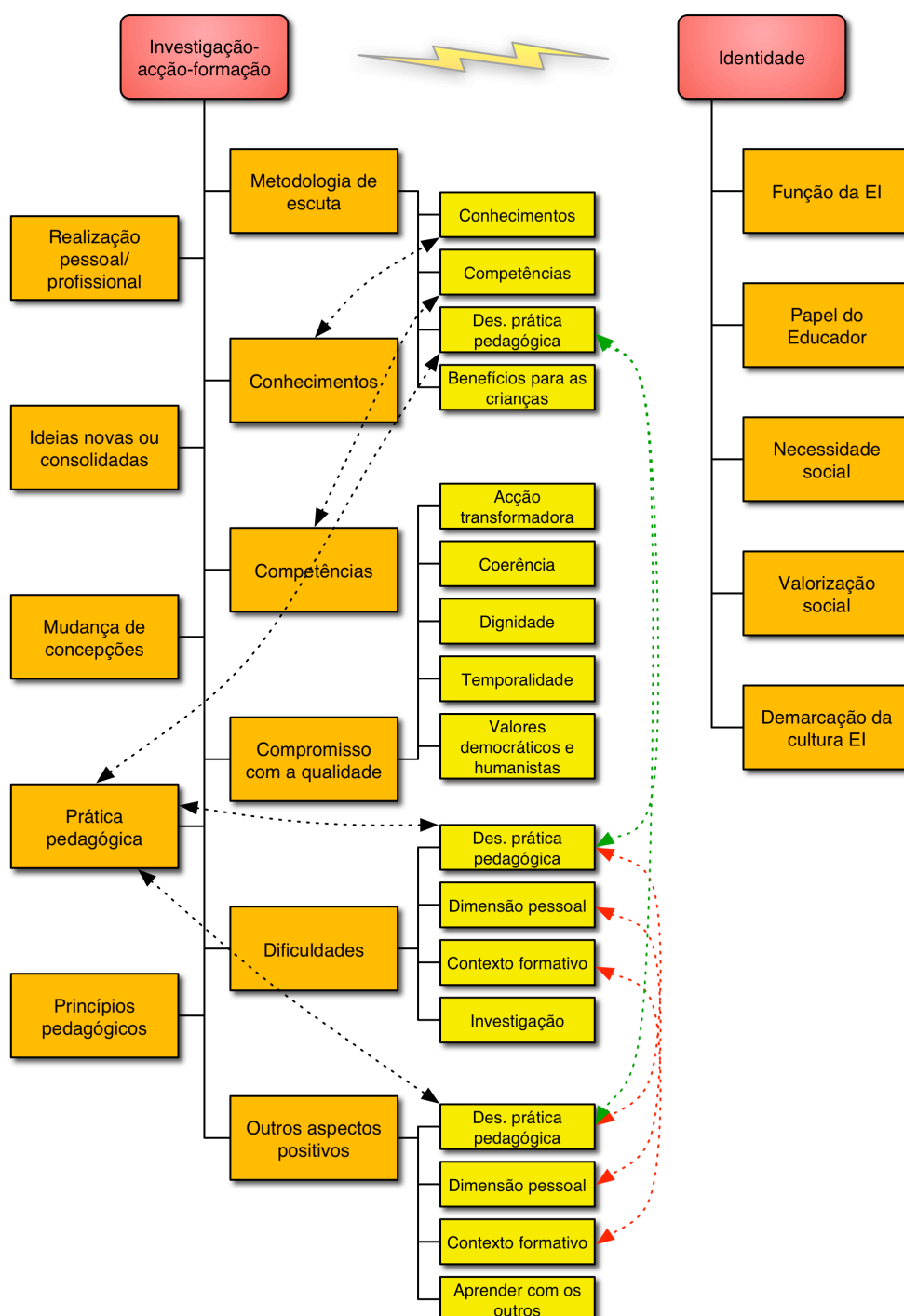


Figura 4 – Codificação dos dados das entrevistas aos alunos

8.1 A identidade profissional

As questões relativas à identidade profissional são tema recorrente em encontros profissionais e na vida das instituições educativas. Fomos dando conta ao longo da nossa história profissional, e no contacto com outros educadores de infância, das contradições que a procura de uma definição encerra e como ela é permeável aos processos de socialização profissional e aos contextos em que ocorre, ideia esplanada num estudo realizado em Portugal por Sarmento (1999) e reafirmada por Coelho (2004) a propósito da definição da profissionalidade dos educadores de creche.

No capítulo 3 discutimos a questão dos elementos identificadores da profissão, por contraponto a outros docentes. Trazendo para a discussão a tese da diferenciação, Sarmento (2002) e Oliveira-Formosinho (1999) enumeram entre os elementos identificadores da profissão a idade das crianças a quem se dirige a acção educativa. Como já afirmámos consideramos que a diferenciação a que se referem os autores, paradoxalmente, em nada contraria a ideia da semelhança com outros *professores de crianças* (Afonso, 2009), tanto ao nível do conhecimento profissional, como do conteúdo funcional ainda que aceitemos que existem características diferenciadoras, sobretudo no que toca aos aspectos que influenciam a baixa representação social da profissão (Sarmento, 2002). O aspecto que nos merece uma atenção particular neste trabalho é a centralidade das crianças no processo identitário.

Ao evocarmos a identidade na entrevista de avaliação foi nossa preocupação olhar no final da formação para a identidade profissional dos alunos, agora novos educadores, à luz da concepção de criança. Que concepções de criança trespassem a identidade profissional dos novos educadores de infância no final do processo formativo?

De acordo com a análise e interpretação dos dados (Tabela 30 e figura 5) a função da educação de infância é entendida como preparação para o futuro, o que pressupõe uma imagem de criança futuro aluno/adulto (C6). Essa preparação passa pelo estimular do desenvolvimento e das capacidades individuais (C3) denotando a preocupação com a diferenciação (crianças todas diferentes) e vinculando a preparação para o futuro à ideia de apoio aos processos desenvolvimentais. O desenvolvimento é pré-requisito para a escolarização.

A imagem de criança-aluno é também reforçada pela ideia de possibilitar aprendizagens (C5). Paralelamente, surgem também com alguma expressão numérica as respostas que evidenciam a necessidade de aprender a viver juntos, o que pressupõe a imagem de uma criança progressivamente mais capaz socialmente, a quem a educação institucionalizada ajuda a

capacitar (C4) e as respostas que podem interpretar-se como preocupação em criar espaços para viver a infância, evidenciando a especificidade da infância e a necessidade de resposta social a essa especificidade (C1).

Cat.	Subcategorias
Função da EI	C1 Criar espaços das crianças/viver a infância
	C2 Resposta a necessidades individuais
	C3 Promover, activar, estimular o desenvolvimento/capacidades
	C4 Aprender a viver juntos
	C5 Possibilitar aprendizagens
	C6 Preparação para o futuro
O papel do educador	C7 Preocupação com a orientação educativa da criança e a aprendizagem
	C8 Preocupação com o desenvolvimento
	C9 Defensor da infância
	C10 Gestor do grupo
	C11 Preocupação com a formação do futuro cidadão
Necessidade social da EI	C12 A família não proporciona as mesmas oportunidades
	C13 Outros contextos não cumprem a mesma função
	C14 A EI é uma necessidade das sociedades desenvolvidas
	C15 A EI é uma necessidade nas sociedades em que a ideia de infância está construída a partir da ideia da não-productividade
Valorização/desvalorização social	C16 Existe desvalorização social da profissão
	C17 Papel dos educadores na valorização da profissão
	C18 Existe valorização social da profissão
	C19 Existe legitimação científica da EI
	C20 O papel do estado na valorização da profissão
Demarcação da cultura em EI	C21 Crítica à cultura em EI
	C22 Possibilidade de mudança

Tabela 30 – Identidade profissional

Em síntese, nos novos educadores possuem concepções de criança marcadas pela sua função educativa, a sua intencionalidade e o *compromisso com a temporalidade* (Alarcão, 2005). As crianças, *filhotes do homem* necessitam ser educadas ao longo do seu processo de desenvolvimento (Charlot, 2001, 2005) e a educação institucionalizada pode favorecer esse processo.

Quanto ao papel do educador evidencia-se numericamente a subcategoria que valoriza a dimensão educativa, seja pela possibilidade de intervir no desenvolvimento e na aprendizagem, ainda que a ideia de aprendizagem seja lata e inclua dimensões como a participação (C7). A mesma ideia é reforçada na subcategoria cuja principal propriedade é a preocupação com a preparação do futuro cidadão (C11). Com uma expressão menor surge a ideia de educador como detentor de conhecimentos especializados para trabalhar com crianças (o especialista), considerando a centralidade dos processos desenvolvimentais (C8), a necessidade de valorizar

a infância e as potencialidades das crianças (C9) e ainda, a necessidade de gerir os grupos de crianças (C10). Por um lado, enfatiza-se a dimensão educativa, o que faz do educador de infância um professor de crianças pequenas (criança-aluno e infância como preparação), por outro lado, evidencia-se a especificidade da infância que carece de profissionais com conhecimentos especializados (a infância com características e sentido próprios).

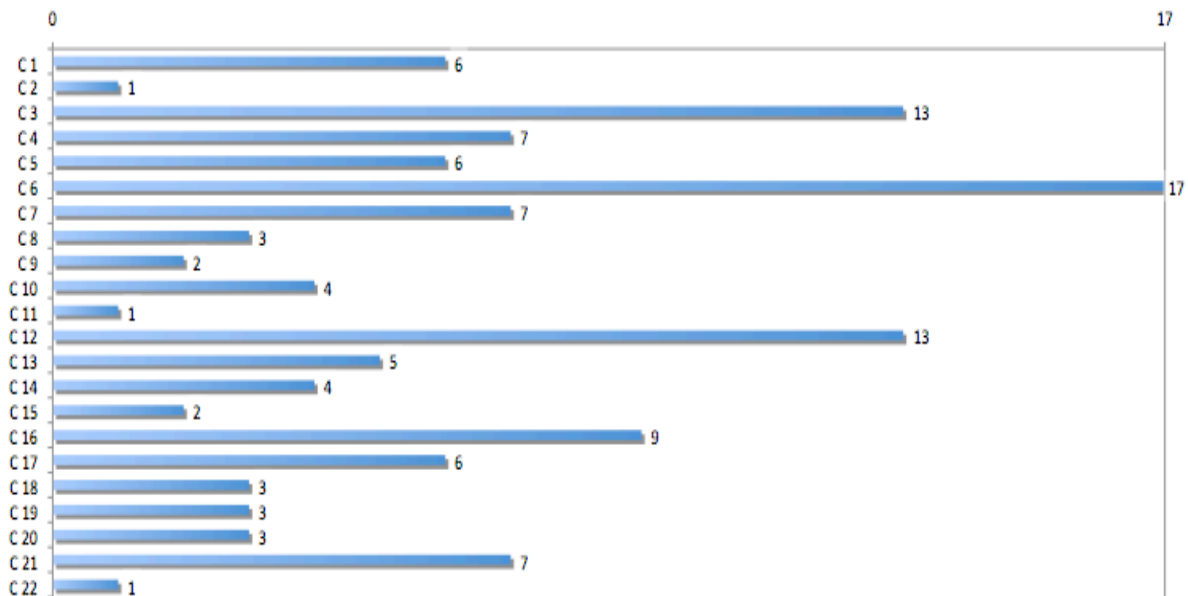


Figura 5 – Identidade Profissional

Quando os alunos justificam a necessidade social da educação de infância destaca-se a distinção que fazem entre educação familiar e educação institucionalizada, considerando a segunda mais rica em oportunidades educativas que a primeira (C12). Está em causa a valorização da dimensão educativa (Sarmento, 2002) e a afirmação das potencialidades que oferece o contexto social e a sua organização pelo educador. O educador e o contexto que organiza garantem as condições para o desenvolvimento, mas também para as aprendizagens que se preconizam precoces, pelos benefícios futuros que acarretam. Retoma-se a questão da infância como etapa preparatória para a vida futura.

A resposta da aluna RI na entrevista de avaliação é exemplificativa da ideia que acabámos de expor.

RI – *Ela [a criança] sozinha não iria... Nós estamos a dar uma ajuda no desenvolvimento das capacidades daquela criança e não só, a própria convivência com os colegas, todo o contexto de educação de infância que inclui a socialização e outras coisas mais.*

Investigador – *O convívio com outras crianças às vezes também acontece em ambiente familiar.*

RI - *Não é a mesma coisa. O contexto de educação de infância é diferente, porque num contexto eles têm uma rotina, acabam por aprender limites, por aprender regras, por adquirir noções que em casa não acontecem da mesma forma. Eu acho que é uma coisa que é necessário eles aprenderem, as regras e os limites.*

Investigador - *Não podem aprender isso mais tarde?*

RI- *Os primeiros anos de vida são cruciais em termos dessas aprendizagens. É nos primeiros anos de vida que se fazem as aprendizagens mais importantes. E se nós deixarmos que as crianças aprendam...se nós não interviermos cedo no desenvolvimento delas, quando chegar a essa altura elas já vão ter certas coisas interiorizadas. É assim, nós estamos integrados todos numa sociedade, não é? Então...temos de saber... a nossa liberdade não é a liberdade total. Há certas regras, limites, coisas que temos que respeitar que são inerentes à sociedade. Nem é só as regras, é muita coisa! Tudo o que eu estava a dizer, todas essas questões têm que ser introduzidas o mais cedo possível, ser feito o mais cedo possível.*

Investigador – *Consideras que essas regras sociais não poderiam ser aprendidas na família?*

RI - *Não, também não, porque é assim, há um tempo de... Enquanto elas são pequenas também é bom estarem com os pais, em termos de... Como é que eu hei-de explicar? Da vinculação. É importante eles estarem com os pais até aquela idade. A partir daquela idade e para se tornarem mais autónomos, para se desenvolverem, para desenvolver a autonomia deles, para fazer as aprendizagens, é melhor irem para um contexto de jardim de infância.*

Ao distinguirem o jardim de infância de outros contextos os alunos referem a importância do papel do educador e o conhecimento especializado do foro pedagógico (C13), retomando a ideia do professor de crianças pequenas. Paralelamente, mas com menor expressão numérica, surge a justificação da guarda das crianças resultante da ocupação dos adultos(C14) aceitando-se o carácter assistencial da profissão, mas também a necessidade de resposta à infância e à sua especificidade (C15), assumindo-se a educação de infância como uma necessidade social da categoria geracional que é a infância em que o educador é entendido como especialista da resposta educativa para esse grupo social.

Quando se referem à valorização social da profissão, a subcategoria com maior expressão numérica aponta para a desvalorização (C16), mas é também expressiva a subcategoria que coloca no educador a responsabilidade pela valorização social (C17), autor de mudanças. A desvalorização é justificada por questões aparentemente diversas, tais como a imagem da formação e da profissão, às quais, de acordo com uma suposta imagem social dominante, se atribui pouca exigência na quantidade de conhecimentos especializados. Uma imagem social de criança pouco capaz leva a pensar uma resposta educativa que não exige muita especialização. Os alunos consideram que o papel dos educadores na reversão dessa imagem passa por desenvolver boas práticas, por explicitar e fundamentar o que fazem, pela informação sobre o que fazem. Está implícita nas propostas a crítica às práticas vigentes.

A crítica, ou demarcação da cultura em educação de infância, é reforçada na subcategoria C21 que possui alguma expressão numérica e cujas propriedades apontam para a demarcação em

relação a práticas pedagógicas que não incluem as crianças (participação, interesses, valorização de processos). A subcategoria C22 reforça a ideia de que o educador tem um papel a desempenhar na valorização profissional.

Porém, há também duas subcategorias que quando olhadas em conjunto afirmam a existência de valorização social da profissão (C18 e C19): as famílias valorizam a profissão porque lidam de perto com o que se faz considerando-o importante e de qualidade; a ciência garante a importância social da educação de infância. A primeira das justificações vai buscar o fundamento aos profissionais e ao seu desempenho, a segunda à ciência. Também com o sentido da legitimação externa surge a subcategoria C20, que preconiza a obrigatoriedade da educação pré-escolar como forma de valorização social.

Os aspectos apontados pelos alunos são coincidentes com o que encontramos descrito na literatura a propósito da identidade profissional do educador de infância. A legitimação social justificada pelo corpo de conhecimentos específicos, pelo reconhecimento da sua importância social e pela legitimação do Estado dão corpo à definição que Sarmento faz da profissão de educador de infância:

“Em termos globais, poderemos dizer que são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo. O exercício desta profissão só acontece a partir do momento em que há um reconhecimento da sua pertinência e importância pela sociedade e uma confirmação do Estado” (Sarmento, 2002).

Em síntese, emerge uma tendência identitária de um educador que se compreende como professor de crianças pequenas, preocupado com a preparação das crianças para o futuro, ou com a afirmação de uma intencionalidade, mas também possuidor de conhecimento especializado sobre a infância e, por isso, capaz de garantir a resposta à especificidade das crianças pequenas no processo educativo. A centralidade das crianças no processo identitário dos educadores advém de um conhecimento pedagógico específico decorrente da idade das crianças, uma pedagogia da infância.

A investigação-acção-formação terá influenciado esta tendência identitária emergente?

Os educadores cooperantes consideraram que todos os alunos foram tocados pelo processo de investigação-acção-formação, mas não da mesma forma. A educadora A refere diferenças entre os alunos que acompanhou no primeiro e no segundo ano. De acordo com a sua opinião, a identidade consolida-se ou transforma-se, dependendo da construção anterior ao momento à experiência proporcionada pelo projecto. Pode transformar-se quando a

identidade profissional é mais distante da filosofia do projecto, ou consolidar-se quando há proximidade.

“Eu acho que estes dois alunos já eram dois alunos com uma forma muito própria de encarar a educação pré-escolar e esta investigação ajudou-os mais. As do ano passado penso que cresceram ao fazer, a investigação. Foi diferente, porque elas, eu penso que elas não tinham tanto ideais, uma forma de estar como estes tinham. Estes já vinham muito mais, a saber aquilo que queriam e o que era a educação pré-escolar e o que pretendiam. As do ano passado não, eu acho que as do ano passado cresceram ainda mais com este trabalho de investigação que fizeram” (educadora A).

A educadora B não faz distinções entre os alunos que acompanhou, considera que o processo desencadeia formas de se pensarem a si próprios enquanto educadores de infância que os diferencia da cultura profissional vigente. A mesma educadora refere também a valorização social do educador como efeito do processo de investigação-acção-formação.

“O analisarem a perspectiva da criança obrigou-os a reflectir sobre o seu papel de educador. O mais importante é o perceber o que a criança também tem, deixando aquela visão tradicional dos educadores com os seus objectivos. A concepção social do educador está interligada com a parte pedagógica, o seu papel social passa a ser encarado de forma diferente. [A cultura vigente] não respeita tanto as culturas que a criança traz, não é tão permeável” (educadora B).

“Serviu muito para reflectir sobre a sua própria acção e até transmitiu isso para fora, passou essa imagem de educador para o exterior, nomeadamente para os pais. Elas [as alunas do primeiro ano] fizeram uma reunião de pais e ao início eles não perceberam nada, mas depois, com o decorrer da investigação e com a observação dos diários perceberam. As pessoas passaram a entender melhor o papel do educador. Ficaram surpreendidos porque os educadores trabalham a área das ciências, por exemplo” (educadora B).

A identidade emergente dos novos educadores em que é evidente a preocupação com a preparação para o futuro é, no entanto, entendida pelas educadoras como distanciamento das práticas tradicionais das educadoras com os seus objectivos (educadora B). Ou seja, mantendo-se o eixo da intencionalidade educativa na profissionalidade há algo que muda, o *perceber o que a criança também tem* (educadora B).

8.1.1 Recortes das entrevistas aos alunos: educadores construtores de uma pedagogia de participação

Passamos a apresentar algumas evidências, a partir das respostas dadas pelos alunos na entrevista de avaliação, que nos levam a afirmar que surgiram pontos de encontro entre a construção do processo identitário e as tentativas de desenvolvimento de pedagogias de participação apoiadas no processo de investigação-acção-formação.

“Então o processo de investigação ajudou-me porque foi um confronto de ideias que me obrigaram a fazer um “brainstorming”, pensar tudo de novo e alguns dogmas que eu tinha como certos comecei a questioná-los (...) quando começámos a tratar os dados e a obter alguns resultados, o desenrolar da investigação foi feito um bocado com os objectivos que nós estabelecemos. Queríamos saber se

eles faziam isto, se não faziam. As opções acho que foram bastante pessoais. [fazer a investigação levou a] Ter uma abordagem muito mais social da infância, não tão baseada nos pressupostos da psicologia. Mudou porque quando entra o aspecto social, a abordagem fica mais subjectiva” (MI).

Nesta afirmação o aluno refere o processo pessoal de desconstrução e a procura activa de um caminho pessoal para pensar a educação de infância, apoiado no processo de investigação-acção-formação, enfatizando a dimensão social dos grupos de crianças pouco valorizada até ao momento (Ferreira, 2004). O educador cria uma identidade através do conhecimento multidisciplinar que lhe permite olhar a infância e as crianças (Kramer, 1997), considerando simultaneamente os valores que defende. Deixa de pensar a criança apenas à luz das teorias psicológicas, para passar a olhá-la no contexto social do jardim de infância, socorrendo-se de outros conhecimentos disciplinares.

Os recortes que apresentamos na tabela dizem respeito ao assumir da importância de ouvir as crianças e levar em consideração as suas falas, algo que não estaria consolidado, ou assumido como necessário, ou nem era considerado possível. Em todas as respostas o reconhecimento da importância de ouvir as crianças é indicado como central no processo identitário do educador de infância.

Ouvir as crianças e levá-las a sério impulsionou a transformação de uma identidade emergente: pensava o educador como alguém que promovia actividades variadas sem levar muito em atenção o que as crianças dissessem (VI); pensava que o educador não deveria dar tanta liberdade às crianças (IN); não considerava possível conversar com as crianças (AC); pensava a função do educador na lógica do entretenimento de crianças (SO2).

Os alunos-participantes enfocam a importância de conhecer as crianças e os seus interesses e de encontrar formas de o fazer. Esse processo é algo que exige usar instrumentos e procedimentos que assemelham o trabalho do educador ao trabalho do investigador.

“Eu penso que o que ajudou foi a ter uma maior consciência do que as crianças realmente diziam. Porque, talvez se não tivesse tido esta consciencialização, se calhar ouvia o que elas diziam, mas era aquele ouvir de não prestar realmente atenção. Podia considerar isso mas não tinha isso tão em atenção (...) eu penso que durante o resto do curso estava com aquela ideia de que tem que se promover actividades variadas, mas faz-se a actividade” (VI).

“Eu achava que era importante dar voz à criança, mas vinha com a ideia que (...) o educador deveria (...) não dar tanta liberdade à criança (...) percebi que as crianças, que a opinião delas é importante. De certeza que não ia conhecer tão bem as crianças como conheço (...) não tinha percebido quanto era importante, porque nós já tínhamos observado nos anos anteriores (...) mas o sentido da observação não estava assim com tanta relevância na criança” (IN).

“Não sou a mesma pessoa que era no início, se calhar determinadas concepções que eu tinha no início, já não são as mesmas (...) Sem dúvida que me abriu outra porta. Por exemplo, eu dei por mim, nos últimos tempos, a conversar individualmente com algumas crianças e simplesmente o ponto de partida era “Mas está tudo bem contigo?” (...) e eu sei que aquilo não acontecia antes (...) fui eu que comecei a ver a coisa de outra forma, porque eu não estava à espera que uma simples pergunta “Estás bem?” pudesse provocar aquele tipo de reacção” (AC).

“A mim ajudou (...) para nós conseguirmos realizar a investigação (...) tivemos que ler muita coisa, tivemos que investigar muita coisa, tivemos que pôr em causa muita coisa (...) Fez-me pensar (...) ter muitas dúvidas sobre o que é que era [ser educador], fez-me pensar muito sobre aquilo que eu realmente pensava, aquilo que eu realmente tinha construído, as ideias que eu tinha construído ao longo dos três anos (...) tivemos de observar, tivemos que ter em conta a criança, como sendo uma pessoa e ouvi-la e respeitá-la o que, se calhar, nos fez ver as actividades que íamos realizar [de forma] completamente diferente (...) Conscientemente dizia que não, mas se calhar inconscientemente pensava muito ainda naquela do entreter (...) a educadora era para fazer actividades, não ligava muito ao que a criança poderia dizer, ou achar da actividade (...) agora não, acho que é importante” (SO2).

Tabela 31 – Ouvir as crianças e levá-las a sério

O processo levou a pensar de forma diferente a profissão e o seu conteúdo funcional, passou a enfatizar-se a dimensão investigação (Tabela 32). Levou:

- à *educação do olhar* e a pensar o educador como observador das crianças (RI);
- à *confrontação de impressões* (à luz de ideias prévias) sobre as crianças com as evidências dos dados (SA);
- à mudança na *forma de olhar* as crianças percebendo a complexidade da acção de conhecer os seus interesses (SO1);
- a uma *nova forma de pensar a profissão* pelo uso de uma *metodologia de escuta* (EL), porque desempenhar o papel de investigador apoiou a prática e transformou a identidade (LI).

“O processo de investigação (...) leva-nos a direccionar o olhar sobre determinadas coisas. Ou seja, nós como que educamos o nosso olhar e isso ajuda-nos a tomar mais atenção em certas coisas que não tomaríamos se não tivéssemos envolvidos no processo de investigação (...) Enquanto eu, se calhar, pensava o educador enquanto aquele que está a desenvolver actividades com as crianças (...) agora penso o educador mais como um investigador. O educador pode ser aquele que não só desenvolve actividades com as crianças, mas que o faz tendo em conta bases mais fundamentadas. Eu já penso que o educador, ao partir da observação que faz, retira dados importantes que nos permitem intervir de uma forma muito mais fundamentada (...) apesar de me terem ensinado que era uma coisa importante, eu não valorizava. E agora acho que a observação é um instrumento importante, que nos fornece muitas informações” (RI).

“Fez-nos ver as crianças de outra maneira. Porque, é assim, na teoria é tudo muito lindo, só que, a gente acredita é porque nos vão dizendo aquilo, ano após ano. No fundo, no fundo, ficamos com algumas dúvidas se aquilo funciona ou não (...) ao realizarmos este trabalho pudemos ver as crianças noutra perspectiva (...) o que é que lhes interessava mesmo, o que é que elas realmente gostavam de fazer e não aquilo que nós pensávamos que elas gostavam por alguns pontos que demonstravam. Ao analisarmos os resultados, depois pudemos mesmo ver que algumas das ideias que nós tínhamos sobre os interesses de algumas crianças não eram, realmente, os que elas demonstravam quando nós recolhíamos os dados” (SA).

“Acho que há aspectos que mudaram (...) pensava sempre na minha posição e deixava para segundo plano as crianças. E, se calhar, o processo de investigação fez-me mudar a forma de olhar (...) quem importa são elas[as crianças]evidentemente, que eu tenho que as ajudar (...) As pessoas enchem a boca para falar que atendem aos interesses das crianças e essas coisas todas e se calhar eu fazia parte desse grupo porque achava que realmente era assim. E o que a investigação me permitiu foi perceber que não é assim tão linear, é preciso investir muito mais” (SO1).

“Eu penso muito pessoalmente que todos os novos conhecimentos (...) a forma diferente com que eu comecei a ver a profissão, o que é ser educador de infância, se deveu muito ao processo de investigação pelo qual tivemos de passar este ano (...) por exemplo, as entrevistas completaram muito as tabelas de implicação. Os questionários aos pais penso que também seriam um dado que não se poderia pôr de lado, um instrumento neste caso” (EL).

“(...) aquelas conversas que nós também registávamos com as crianças a nós ajudou-nos a entender algumas coisas que as crianças faziam, porque havia coisas que nós, de fora, víamos e não percebíamos o porquê de eles fazerem algumas coisas e nós quando nos aproximávamos e ouvíamos e registávamos dava para perceber o porquê, dava para intervir e dava para puxar assuntos para conversarem em grande grupo e para propor outras actividades (...) a nossa própria maneira de ver e de ser educadora mudou com esta aprendizagem que nós fomos tendo, com a utilização de todos estes instrumentos” (LI).

Tabela 32 – Encontrar uma metodologia para conhecer os interesses das crianças: o educador-investigador

Outros alunos enfatizam sobretudo a *descoberta* da possibilidade de construir um currículo que considere os interesses das crianças (Tabela 33), que inclua os seus conhecimentos e os considere válidos e dignos de ser abordados. A identidade do educador tem como eixo estruturador a pedagogia que desenvolve, sendo a inclusão das crianças central nesse processo. O processo permitiu pensar:

- o educador como alguém que procura pormenores que funcionam como *pistas* para a intervenção (JO);

- o educador como alguém que reflecte a partir dos dados (*pistas*) para intervir (MA);
- pensar o educador como alguém que desenvolve um currículo ajustado aos interesses das crianças (MA);
- o educador como alguém que reflecte a partir do *feedback* dado pelas crianças e reajusta a intervenção(VE);
- a intervenção do educador, o seu *compromisso com a qualidade* (Sá-Chaves, 2003), a partir do que a criança comunica de forma indirecta e directa (JU).

“Tenho uma visão muito mais aprofundada do que é as necessidades de cada criança, dos pais em si. Fez-me relacionar muito mais porque, se calhar, numa prática normal eu não ia tão profundo, não ia a pormenores tão específicos. Pormenores específicos que depois nos vão dar pistas (...) podemos responder a necessidades particulares de uma forma que não seja só para aquela criança. Porque esse pormenor pode não ser só daquela” (JO).

“Eu pessoalmente acho que eu tinha a ideia das educadoras irem para o jardim e acharem que as actividades eram muito interessantes para as criança, proporem as actividades e as crianças fazerem. E eu acho que a nossa investigação me proporcionou ver as coisas de maneira totalmente diferente (...) acho que era muito fácil se nós chegássemos lá com actividades e as propuséssemos. Isso era extremamente fácil. Eu tinha montes de actividades que podia fazer, mas é lógico que eu chegava a uma altura e dizia, mas porque é que eu vou fazer isto?. Isto não tem sentido, as crianças não me deram pista nenhuma para eu seguir por aqui, por isso, isto não tem sentido. Mas se calhar se eu não fizesse esta investigação, se calhar eu propunha essa actividade. (MA)

“[o processo serviu]Para nós conhecermos as crianças melhor e sabermos o que elas gostam. Eu tinha uma visão totalmente diferente do que é ser educadora (...) o educador propunha as coisas e tinham que ser feitas para toda a gente e com a investigação eu percebi que isso não é verdade, que há muitas crianças que não lhes interessa nada as actividades que nós propomos e que se interessam por outras e se nós propusermos aquilo que eles gostam, se calhar eles ficam muito mais felizes em estar lá no jardim e aprendem muito mais, porque são coisas que eles gostaram” (VA).

“(...) pensei que tinha que reflectir sobre aquilo que fazia, mas não pensei que fosse tão importante. Acho que foi essa a mudança. E o projecto de investigação fez pensar realmente, repensar a nossa acção a cada instante. Nós pensámos fazer actividades e, curiosamente, em algumas conversas, aquilo que nós estávamos a pensar fazer ia ao encontro do que as crianças nos diziam e isso era uma forma de nós sabermos que nós estávamos no caminho certo” (VE).

“permitiu-nos olhar de uma perspectiva diferente. Porque nós através dessa investigação conseguimos perceber muito melhor a criança, ou pelo menos tentámos, não é? E ter em atenção tudo aquilo que elas nos dizem e todas aquelas pistas (...) isso tudo tem uma lógica e é a partir dessas pistas e a partir de pequenos pormenores, que elas nos dizem, que nós podemos melhorar a nossa prática, em função delas tentar adequar a nossa intencionalidade, tendo em atenção os interesses e os gostos delas” (JU).

Tabela 33 – Pensar o recorte cultural do currículo à luz das *pistas* dadas pelas crianças

Finalmente, os alunos referem a aceitação da agência individual das crianças como um princípio defensável na pedagogia da infância (Tabela 34), aceitação necessária à individualização do currículo. O exercício de descentração de si próprio e a centração nas crianças, na sua agência, funcionam como eixos estruturadores da profissionalidade do

educador. Mais uma vez a identidade expressa-se na e pela pedagogia que o educador desenvolve.

“(...) faz quem quer. Eu não tinha essa ideia, eu sei que é estúpido, mas agora percebo isso, que é uma ideia estúpida, que todas as crianças têm que fazer isto, todas as crianças têm que fazer esta actividade e foi principalmente, mais que tudo, foi isso que eu aprendi com a nossa investigação. Tem que se dar a oportunidade às crianças de elas fazerem, se quiserem. E é assim, a única coisa que nós podemos fazer, é tornar as coisas de modo atractivo para que elas tenham vontade de as fazer. Acho que a coisa que eu mais aprendi com a investigação foi mesmo isso. Nós temos sempre a ideia que a criança quer realizar isto só porque é giro. É giro para nós, pode não ser giro para ela. (SO)

“A visão que eu tinha da prática pedagógica era muito diferente. Depois da orientação que tive, não tem mesmo nada a ver. Porque é tudo muito lindo que conseguimos respeitar a criança, olhar para cada uma, mas depois chegamos lá e são vinte cinco. E se não tivermos realmente os instrumentos adequados para avaliar e para tentar que o contexto seja de qualidade, não vamos respeitar cada uma. Vai ser mesmo uma actividade para todos e é assim até ao fim (...) eu acho que, apesar de ser uma pessoa consciente como educadora, se não tivesse esta formação, se calhar ia mudar algumas coisas, não era tudo, levava a minha ideia mais avante” (AR).

Tabela 34 – Considerar a individualização do currículo

Recordando o que discutimos no capítulo a infância e as crianças a propósito das pedagogias de participação, ou pedagogias inclusivas das crianças como preferimos designá-las, encontramos nas respostas dos alunos a preocupação com aspectos considerados essenciais (ainda que não encontremos em todas as respostas todos os aspectos⁸³), nomeadamente:

- uma concepção social das crianças como competentes e dignas de ser escutadas;
- um quadro de valores que afirma a importância social da participação;
- o reconhecimento e valorização da agência das crianças no processo de desenvolvimento/aprendizagem;
- a necessidade de existência de adultos-educadores capazes de desenvolver práticas educativas inclusivas das crianças.

Quanto ao quadro de valores, todos os alunos tocam esse aspecto:

- todos fazem uma avaliação positiva da ideia de participação das crianças;
- a concepção social das crianças é referida pelo aluno MI e está implícita na importância de ouvir as crianças e de as levar a sério;
- a valorização da agência das crianças no processo de ensino/aprendizagem está mais directamente relacionada com a preocupação em pensar o recorte cultural do currículo à luz das *pistas* dadas pelas crianças e pela individualização do currículo.

⁸³ Nesta amostragem optámos por evidenciar o aspecto central (conteúdo) da resposta de cada aluno, criando a partir desse processo categorias de resposta.

Finalmente, resta ponderar se estamos ou não na presença de adultos-educadores capazes de desenvolver práticas educativas inclusivas das crianças. Como já referimos a avaliação directa das competências dos alunos, considerando relações entre o processo formativo e o produto (desenvolvimento de competências), não se enquadra no âmbito deste trabalho. Interessa-nos olhar essas competências à luz da avaliação dos participantes.

Seguindo a descrição de Oliveira-Formosinho (2007) sobre as competências dos adultos capazes de desenvolver pedagogias de participação, procuramos adultos-educadores que se considerem capazes de observação, escuta e negociação.

8.2 A investigação-acção-formação e a construção de conhecimento pedagógico

Como referimos no capítulo em que abordamos a formação do educador e a construção de conhecimento profissional, o processo identitário e o conhecimento pedagógico fazem parte do conhecimento profissional de qualquer docente (Alarcão, 2005), o que torna a divisão de tópicos que fizemos um artifício para nos facilitar a leitura e interpretação dos dados. Por conhecimento pedagógico entendemos nesta análise o conjunto de ideias, imagens, concepções do ser e do fazer do educador, conhecimentos, competências e princípios referidos pelos participantes como centrais na sua profissionalidade. A centralidade das questões pedagógicas no conteúdo das respostas dos participantes levou à opção pela designação.

À semelhança do que fizemos relativamente à identidade profissional exploramos neste ponto, de forma descritiva e simultaneamente quantitativa, as relações com a investigação-acção-formação identificadas pelos participantes.

Como se pode observar a partir da leitura da Tabela 35, os alunos consideram que o processo foi responsável por:

- *mudança de concepções*, ou seja, a forma como pensavam determinados assuntos e as práticas alteraram-se;
- *geração de novas ideias ou consolidação de ideias prévias* a propósito de assuntos centrais na prática pedagógica;
- apoio ao processo de construção de *conhecimentos* de natureza teórica e prática;
- promoção do desenvolvimento de *competências*;
- adesão a determinados *princípios pedagógicos* na educação de crianças pequenas.

Cat.	Subcategorias
Mudança de concepções	C23 Não especificadas
	C24 Desenvolvimento curricular
	C25 Criança
	C26 Papel do educador
	C27 Organização do espaço educativo
	C28 Qualidade educativa
	C29 Compreensão dos interesses das crianças
Ideias novas ou consolidadas	C30 Os interesses das crianças e a acção do educador
	C31 Uma pedagogia que considera os interesses das crianças
	C32 Os interesses das crianças e o papel dos pares
	C33 Como responder à individualidade e diversidade
	C33a O que são necessidades e interesses das crianças
Conhecimentos	C34 Aprofundar conhecimentos
	C35 Integrar/relacionar conhecimentos teóricos
	C36 Significar conhecimentos teóricos
	C37 Construir conhecimento sobre as crianças e o currículo em EI
	C38 Confirmar pressupostos sobre a diferenciação pedagógica
	C39 Confirmar pressupostos sobre a centração na criança
	C40 Verificar a importância da observação das crianças
	C41 Estabelecer relações entre teoria e prática
Competências	C42 Observação e reflexão
	C43 Reflexão
	C44 Observação
	C45 Escuta das crianças
	C46 Desenvolver uma metodologia para delinear a acção
	C47 Duvidar
	C47a Não especificadas
	C47b Capacidade para ver o contexto pela perspectiva das crianças
Princípios pedagógicos	C48 Valorização da participação das crianças
	C49 Efeitos não especificados
	C50 Valorização da escuta das crianças
	C51 Valorização da perspectiva das crianças (qualidade da experiência)
	C52 Despertar para as questões da participação das crianças
	C53 Despertar para os valores democráticos e humanistas
	C54 Coerência com os valores democráticos e humanistas

Tabela 35 – A investigação-acção-formação e a construção de conhecimento pedagógico

A leitura do gráfico (figura 6) permite observar que, no que toca à *mudança de concepções*, as questões relacionadas com a arquitectura e desenvolvimento do currículo (C24) são as mais referidas. As propriedades da subcategoria indicam mudanças no raciocínio de acção pedagógica relativamente ao currículo, no sentido da sua construção contextualizada e inclusão das crianças. Noutras subcategorias, mesmo aquelas cujas propriedades não se focam directamente no currículo, referem-se mudanças que vão igualmente no sentido da defesa da inclusão das crianças nas pedagogias, nomeadamente pensar as crianças como capazes (C25), com agência, ou compreender a qualidade educativa considerando a perspectiva das crianças (C27). Outras mudanças dizem respeito à imagem da própria profissão, como se verifica com

a subcategoria C26 e C29, em que se expressa a diferença entre concepções prévias e concepções pós processo formativo a propósito da actividade do educador: primeiro a simplicidade e facilidade, depois a complexidade e dificuldade devido à exigência da reflexão e da compreensão e compromisso com os interesses das crianças.

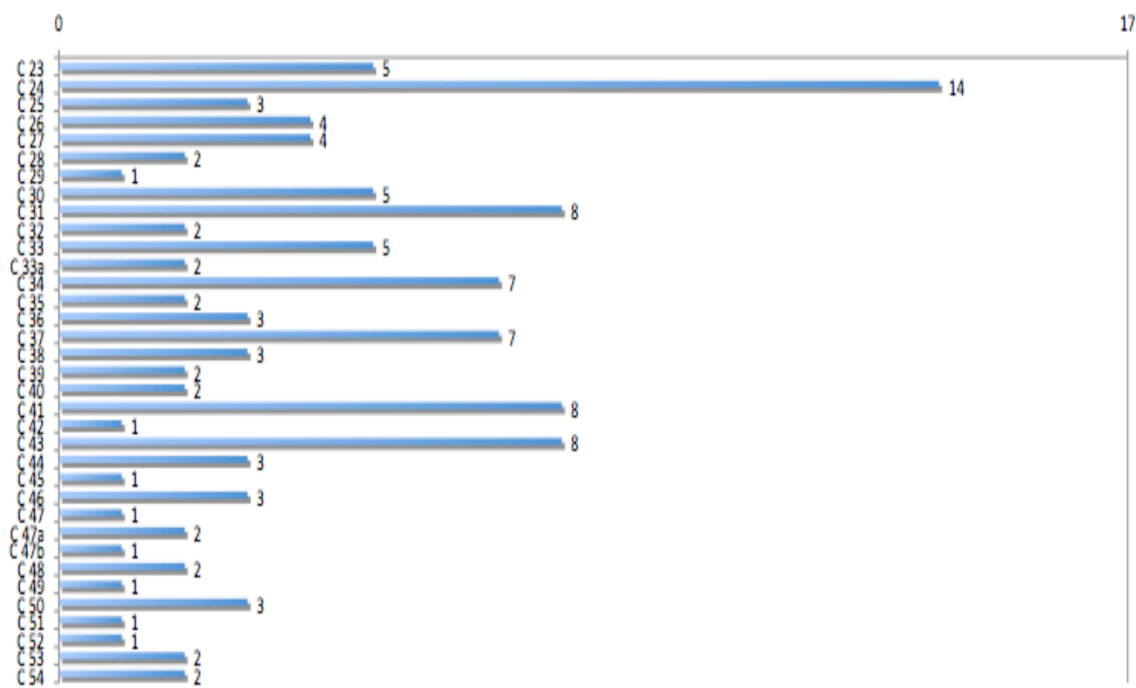


Figura 6 – A investigação-acção-formação e a construção de conhecimento pedagógico

Na categoria *ideias novas ou consolidadas* destaca-se a subcategoria C30, cujas propriedades se podem sintetizar através de uma ideia central: os alunos *redescobrem* através da experiência em primeira mão, guiada pelo processo de investigação-acção, características de uma pedagogia baseada nos interesses das crianças. Ideias que discutimos a partir dos autores que escreveram a história das pedagogias activas são redescobertas pelos alunos e teorias que entendiam como distantes da prática e inaplicáveis ganham significado. Todas as outras subcategorias estão de alguma forma relacionadas com reflexões sobre os interesses das crianças: o que entender por interesses das crianças, confirmando ideias que explanámos a partir da análise dos portefólios e ainda, como responder aos interesses das crianças.

Na categoria *conhecimentos* destacam-se numericamente as subcategorias *estabelecer relações entre teoria e prática* e *aprofundar conhecimentos e construir conhecimento sobre as crianças e o currículo* (C34 e C37). Na primeira e segunda subcategorias evidencia-se a continuidade entre a formação anterior (a que é atribuído pelos participantes um cariz teórico) e a investigação-acção-formação, na terceira reforça-se a ideia de criar novas imagens sobre as crianças em

simultâneo com a reflexão sobre a forma de as educar, vinculando a concepção de criança à pedagogia da infância que se defende e desenvolve (Dahlberg, Moss & Spense, 2003).

Em todas as outras subcategorias está patente a referência à conexão entre teoria e prática⁸⁴. Acreditamos que esta conexão, estabelecida neste momento fundamental do desenvolvimento profissional, poderá ajudar a quebrar imagens que colocam em oposição o conhecimento teórico (intelectual) e o conhecimento da experiência de docência (prática). Poderá ser o início de um percurso que levará ao entendimento da dimensão prática da docência, não como oposição do trabalho prático ao trabalho intelectual, mas como significados que os actores apresentam e constroem na acção (Roldão, 2007).

Na categoria *competências* a subcategoria com maior expressão numérica é a C43 que salienta a *reflexão* como consequência fundamental do processo. É interessante verificar que, apesar da sua menor expressão numérica, noutras subcategorias os alunos identificam parcialmente o que Oliveira-Formosinho (2007) considera essencial num educador capaz desenvolver pedagogias de participação, nomeadamente a capacidade de observação e escuta.

Ainda relativamente à relação entre construção de conhecimento pedagógico e o processo de investigação-acção-formação tornou-se evidente a especificação pelos participantes do conjunto de instrumentos e procedimentos usados, apelidados de *metodologia de escuta* (Tabela 36). Esse conjunto de instrumentos e procedimentos foi considerado essencial na *construção de conhecimento sobre a participação das crianças* (C62) em que se realça a ideia do aprender a fazer (dimensão técnica) e no desenvolvimento de *competências de investigação*, necessárias ao *desenvolvimento de práticas participadas pelas crianças* (C63). Quanto às competências de investigação realçam-se competências atitudinais e metodológicas, tais como a capacidade de se sentir questionado, a capacidade de fazer observação, a capacidade de análise e sistematização (Alarcão, 2001); quanto ao desenvolvimento de competências necessárias nas práticas participadas pelas crianças, realça-se o desenvolvimento da capacidade de escuta. Há nas propriedades de todas as subcategorias uma ideia transversal: a importância de aprender a fazer fazendo. Constrói-se conhecimento sobre a participação das crianças ensaiando formas de participação das crianças, desenvolvem-se competências de investigação e para o desenvolvimento de práticas de participação investigando e desenvolvendo práticas que se orientem por esse princípio. Ou seja, em concordância com a defesa da investigação sobre a

⁸⁴ Como discutimos noutro ponto deste trabalho, a distinção entre teoria e prática é redutora quando se trata de caracterizar o conhecimento profissional dos profissionais. Porém, esta distinção foi repetida pelos participantes ao longo do processo e na entrevista de avaliação, ao referirem essa relação como uma espécie de *novidade*.

prática, os alunos estabelecem relação indissociável entre conhecimento formal e prático pelo processo de investigação.

Cat.	Subcategorias
Conhecimentos	C62 Construir conhecimento sobre a participação das crianças
Competências	C 64 Competências de investigação e desenvolvimento de práticas participadas pelas crianças

Tabela 36 – A metodologia de escuta e a construção de conhecimento pedagógico

A expressão numérica que as duas subcategorias possuem (figura 7) é indicadora da importância que os alunos participantes atribuem à *metodologia de escuta*.



Figura 7 – A metodologia de escuta e a construção de conhecimento pedagógico

Por seu turno, as educadoras cooperantes referem efeitos do processo diferentes, mas concordantes com opiniões expressas pelos alunos: a educadora A refere mudanças na forma de olhar as crianças e de relacionamento com elas (concepção de criança), para além dos efeitos no tipo de propostas curriculares; a educadora B considera, sobretudo, as competências de observação, a autonomia e a inclusão das crianças no desenvolvimento curricular.

“Acho extremamente importante este trabalho de investigação. Mais ao nível das crianças. Acho de extrema importância mesmo (...) toda a postura deles com o olhar para a criança também se foi alterando, também se foi modificando. Não só o trabalho e as actividades e o que eles queriam propor as crianças, mas a forma de eles estarem e de perceberem como é que a criança age (...) todas as conversas, todas as atitudes que eles iam tendo iam evoluindo” (educadora A).

“Eles terão um olhar diferente num contexto novo porque sabem aquilo para onde têm que olhar (...) elas próprias no final já me apresentavam as propostas de planificação autonomamente. Já conseguiam definir o que se pretendia desenvolver.[sem o processo de investigação] Teriam autonomia, mas era diferente. Em termos daquilo que se planifica não teriam em conta o que os miúdos queriam, mas o que o educador acharia importante fazer” (educadora B).

Os dois excertos traduzem uma ideia única: investigar com crianças é uma aprendizagem que muda a forma de ser educador.

8.2.1 A investigação-acção-formação e o compromisso com a qualidade

A discussão da relação entre investigação-acção-formação e o compromisso com a qualidade foi colocada à priori no guião de entrevista. Discutir esta relação teve como objectivos compreender se no conceito de qualidade educativa os participantes se incluíam a si próprios e à procura incessante de superação no sentido do bem e do serviço do outro (Sá-Chaves, 2002, 2003; Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e em que medida o processo de investigação-acção-formação apoiou a consciencialização dos princípios que subjazem a uma profissionalidade que se oriente por essa procura e que seja socialmente reconhecível (Sá-Chaves, 2003).

Recordamos os princípios que Sá-Chaves (idem) considera essenciais ao reconhecimento social da qualidade profissional, que aqui reinterpretemos:

- uma profissionalidade comprometida com a *acção transformadora*, que significa o compromisso com a melhoria de si próprio, das crianças e dos contextos, apoiada numa atitude investigativa da própria acção;
- uma profissionalidade comprometida com a *coerência*, que significa a procura deliberada de racionalidade que legitime as práticas, porque informadas pelos valores do bem e em que os actos não desmintam as palavras e teorias;
- uma profissionalidade comprometida com a *dignidade*, que faz uso da diferenciação como estratégia de celebração da diversidade que enriquece a humanidade e como forma de respeito pela pessoa humana;
- uma profissionalidade comprometida com a *temporalidade*, que significa a capacidade de olhar o passado e o presente e reconhecer simultaneamente sinais no futuro que orientem a intencionalidade do que se faz;
- uma profissionalidade comprometida com a *paz*, que apela ao pensamento crítico para fazer uso da tolerância, para conciliar diferenças, para fazer confluir vontades;
- uma profissionalidade comprometida com a *consciência*, que significa o dever de vinculação aos valores que celebram o humano nos valores que o dignificam.

Os dois últimos pontos foram por nós acoplados e transformados na denominação *valores democráticos e humanistas*, procurando desta forma objectivar a linguagem da entrevista e assim aumentar as probabilidades de negociar significados comuns. Como refere Santomé (1996) apostar na democracia obriga ao compromisso com a definição de problemas sociais e imaginar múltiplas propostas para fazer-lhes frente. A possibilidade de imaginar novos futuros

é condição indispensável para transformar situações de descriminação e dominação no presente.

Cat.	Subcategorias
Acção transformadora	C76 Um modo e oportunidade para inovar
Coerência	C77 Uma concepção de qualidade que inclui a perspectiva das crianças e um compromisso ético do educador com essa concepção
Dignidade	C78 Está implícito no projecto
Temporalidade	C79 O projecto é importante para as crianças no presente que prepara o futuro
Valores democráticos e humanistas	C80 Estão implícitos no projecto

Tabela 37 – A investigação-acção-formação: o compromisso com a qualidade

A primeira reflexão que nos merecem as entrevistas, no que respeita a este ponto, decorre da atitude dos alunos perante as perguntas. Nas duas primeiras entrevistas, os entrevistados ou não responderam às perguntas, por considerarem que seria redundante fazê-lo, já que os pressupostos do projecto de investigação-acção se baseiam, de acordo com o seu entendimento, nos compromissos descritos, ou porque não foi possível negociar durante a entrevista uma discriminação de significados entre as diferentes dimensões da qualidade. Optámos nas entrevistas seguintes por enunciar todas as dimensões e deixar aos entrevistados a decisão sobre a referência a todas ou só a algumas, não retomando as questões. Este esclarecimento parece-nos fundamental para a leitura do gráfico (figura 8), uma vez que partindo do pressuposto que o projecto tinha implícito o compromisso com a qualidade, todas as subcategorias deveriam ter uma frequência igual a 17 (o número de alunos-participantes). São sobretudo as expressões numéricas das categorias C78 e C79 que são influenciadas pelo fenómeno que acabámos de descrever. Assim, analisar as propriedades das subcategorias poderá trazer-nos algum esclarecimento.



Figura 8 – A investigação-acção-formação: o compromisso com a qualidade

Quanto ao *compromisso com a acção transformadora* está essencialmente patente nos descritores que levaram à definição das propriedades da subcategoria a preocupação com a melhoria de si próprio (sendo criativo e pensando *melhor*) ainda que essa melhoria vá no sentido do que se considera uma melhor resposta às crianças e se repercute nos contextos onde a acção se desenvolve.

O *compromisso com a coerência* é caracterizado pela concretização dos princípios do próprio projecto em opções pedagógicas. A viabilidade da concretização de ideias que vinculam a acção do educador à participação das crianças e a realização pessoal dos envolvidos (adultos e crianças) permite afirmar que existiu coerência.

Relativamente ao *compromisso com a dignidade*, os participantes que referem este aspecto consideram o conhecimento de cada criança e a tentativa de responder a cada uma a tradução da ideia de respeito pela diversidade e pela individualidade.

No respeitante ao *compromisso com a temporalidade* os participantes expressam a sua perspectiva relativamente ao futuro. A participação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões e a motivação para aprender traduzem as características essenciais a desenvolver nas crianças, que as beneficiarão tanto no presente como no futuro e que o projecto ajudou a desenvolver. Esta explicitação ajuda-nos a compreender o que foi identificado e descrito no tópico relativo à identidade profissional como preocupação dos alunos com a preparação das crianças para o futuro. Não são as aprendizagens numa perspectiva escolarizante que preocupam os jovens educadores, mas o desenvolvimento global das crianças e as aprendizagens fundadoras de uma cidadania activa. Há nesta visão a tendência para pensar e justificar a educação de infância como pertencendo ao domínio da educação (Moss & Bennett, 2006).

Quanto aos *valores democráticos e humanistas* os alunos situam-se sobretudo no *compromisso com a coerência e com a temporalidade*, já que as referências se reportam sobretudo à coerência com valores que defendem e aos efeitos considerados importantes nas crianças.

Mais uma vez estamos perante dados de opinião que vinculam a profissionalidade do educador, neste caso à luz de um julgamento sobre a sua qualidade, às pedagogias que desenvolve, tendo como critério qualitativamente diferenciador a participação das crianças nessas pedagogias, mas a participação no presente é entendida como requisito importante para participar no futuro, denotando uma visão pouco preponderante da criança-cidadão.

A opinião das educadoras cooperantes alarga o espectro das possibilidades de interpretação e ajuda-nos a compreender que o projecto foi considerado promotor de qualidade tanto da profissionalidade dos alunos, como da sua própria profissionalidade.

Em consequência da experiência anterior com as entrevistas aos alunos, optámos por adoptar o mesmo procedimento que adoptámos com os alunos relativamente a este tópico, mas no caso das educadoras surgiram respostas que abrangem as diferentes dimensões.

Uma nota importante relativamente às educadoras: toda a entrevista, tanto no caso da educadora A, como no caso da educadora B, se desenvolveu numa lógica de avaliação por referência aos alunos, no entanto, quando lhes foi pedido que estabelecessem alguma relação entre a investigação-acção-formação e o compromisso com a qualidade estas referiram-se tanto a si próprias e à sua própria profissionalidade, como aos alunos e à sua profissionalidade. Esta referência das educadoras não deixa de ser interessante, indicando o compromisso assumido com o projecto (Tabelas 38 e 39):

- A educadora A refere-se à dimensão da inovação comparando as suas próprias práticas e a cultura institucional com o que aconteceu com o desenvolvimento do projecto. Nas suas palavras *é virar tudo de pernas ao contrário*, é algo que obriga a *lutar consigo própria* e é exigente para o educador. A educadora B refere-se a esta dimensão também por referência a si própria, às suas concepções e práticas, evidenciando que é incentivado um processo reflexivo que possibilita a mudança;
- Quanto à coerência, a educadora A considera que ela é perceptível na atitude e nas propostas curriculares dos alunos. A educadora B realça a experiência em primeira mão proporcionada pela investigação com crianças como activadora da consciencialização (significação) de pressupostos que os alunos já conheciam, de mudança na imagem de criança, de assumpção de um papel de mediador no grupo e na comunidade;
- No respeitante à dignidade a educadora A contrapõe a cultura pedagógica da instituição à pedagogia que decorre dos princípios do projecto, caracterizando a primeira de uniformizadora, a segunda de diferenciadora. Levanta-se o problema do choque entre a filosofia do projecto e a cultura institucional, questão que abordaremos no ponto seguinte. A educadora B realça a importância da escuta da criança no apoio à diferenciação pedagógica e faz comparação com a sua prática anterior que caracteriza, também, como tendencialmente uniformizadora;
- Finalmente, ao referirem-se aos valores tanto a educadora A como a educadora B retomam a questão da pedagogia a que o processo conduz, salientando os efeitos positivos desta última no funcionamento do grupo e no desenvolvimento social das crianças.

Inovação – “Para mim ter estagiários (...) foi exactamente começar a olhar para a educação pré-escolar e começar a olhar para as minhas crianças como vocês dizem de baixo, deles para mim. O que não é comum numa instituição daquele tipo, não é o que se faz. E continua a não ser. Nós escolhemos o projecto, nós decidimos as actividades, nós isto e nós aquilo. E ao ter estagiários começou-me a abrir aqui a cabecinha (...) Portanto, eu acho que este trabalho é realmente um caminho de busca de qualidade, no sentido da criança, da voz da criança (...) Para mim é inovador em tudo o que eu conheci. Porque era muito mais fácil decidir o que era um projecto e decidir o que é que as crianças vão andar um ano inteiro a falar. E é evidente que isto é virar tudo de pernas ao contrário, a criança realmente tem voz, a criança realmente sabe aquilo que gosta de fazer e pode fazer e que é que procura e como e sabe buscar e sabe procurar... O papel do educador é como, como se diz? É muito mais trabalhoso. Quer dizer, eu tenho que estar muito mais bem preparada e tenho que estar mais alerta para ser capaz de dar resposta às crianças, para agarrar as oportunidades, o que ainda hoje, e vai ser durante muitos anos, é uma desgraça. Pode ser aliciante, mas é difícil e é muito mais fácil dizer, espera aí que eu trouxe um desenho tão fácil e lindo para se pintar... É evidente e eu vejo isso agora e luto muito comigo. O medo que eu tenho de mudar, porque trabalho há doze anos numa instituição em que se trabalha assim! Eu não estou a dizer que a instituição seja má e que se trabalhe mal e que as crianças estejam mal, mas há outras coisas e há outras formas de estar e, se calhar, eu vou achando que vão sendo melhores, mas tenho medo de mudar”.

Coerência – “Vê-se, vê-se no tipo de actividades e vê-se no tipo de coisas que eles [os alunos] depois querem fazer, vê-se em toda a postura deles”.

Dignidade – “Eu acho que sim. Se não também não teria sentido nenhum o trabalho que eles fizeram de investigação (...) quando eles não chegam a uma sala e não propõem, lá está, o desenhinho igual para todas as crianças e procuram responder aos interesses das crianças, procuram que as actividades vão no sentido do desejo de cada criança, acho que estão a responder à diversidade, não é? [de outro modo] Chegariam lá e punham uma actividade que é o comum, e todos vamos fazer, quem não quer fazer, vai fazer actividades livres. Penso que não foi isso que se passou, eles tinham várias propostas e procuravam que essas propostas respondessem aos interesses das crianças. E isso foi fruto da investigação que eles fizeram.”

Temporalidade – “Cidadão do futuro? Só pode. Quer dizer, o que é que se pretende de um cidadão do futuro? Um cidadão não seja alguém com uma venda a ver para frente e aceitar tudo o que lhe é dado, portanto, acho que sim, só pode. Toda esta investigação vai nesse sentido de fazer a criança criar, como te disse há bocado, pensar, ser crítica (...) e saber explicar porquê, capaz de escolher, de saber optar.”

Valores - “Acho que faz parte muito de uma dinâmica diferente na sala em que as crianças têm que ter muito mais, muito mais atenção ao outro, muito mais respeito. Se eles estiverem todos sentadinhos a fazer a mesma coisa, muito mais individual, agora se estamos, cada um envolvido, ou grupos envolvidos em determinada actividade é necessário saber negociar. Saber ir ter com o outro e pedir (...) negociar mais [surtem oportunidades] na sala completamente diferentes de respeito. O que é difícil, porque as crianças ainda não entendem muito bem isto, mas vão crescendo nisto, foram crescendo nisto.”

Tabela 38 – Educadora A: é virar tudo de pernas ao contrário

O compromisso com o desenvolvimento profissional dos participantes e o desenvolvimento de práticas respeitadoras das crianças, do seu direito à participação, eram intenções basilares deste projecto. Pelo que acabámos de expor, podemos afirmar que a avaliação dos participantes responde positivamente ao cumprimento do nosso compromisso de criar um contexto em que essas intenções se concretizassem, já que eles se reportam a efeitos positivos

tendo como princípio orientador o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva das crianças. A busca de uma pedagogia com essas características é assumida como o fulcro da qualidade profissional, tanto por alunos como pelos educadores.

Inovação – “Acho que é um processo que faz pensar sobre o que é a qualidade educativa, o que é o ambiente educativo, a organização das rotinas diárias, o papel da família na construção do currículo. Ao investigar sobre todas estas questões fazemos uma análise crítica e podemos inovar.”

Coerência - “Se [os alunos] não tivessem passado por este processo não teriam reflectido sobre teorias e acção. Elas sabem que na Educação Experiencial se defende isto e aquilo, que tem em conta a implicação e o bem-estar da criança, mas ao terem que analisar essas variáveis, reflectir sobre o que observam, pensar no que a criança disse, tentar compreender o seu comportamento, elas começam a ver a criança de forma diferente. O educador passa a ser mais um elemento do grupo. Porque apesar de se falar muito nas metodologias activa... Talvez a grande diferença seja mesmo essa, o educador passa a não ter o primeiro plano mas a ser o mediador, com as crianças, com as famílias, com a comunidade. Elas ao reflectirem sobre estas questões... Porque é muito difícil uma pessoa descentrar-se do papel de tutor da sala.”

Dignidade – “É importante ouvi-los individualmente, porque se pegarmos no que eles disseram e tentarmos aproveitar... Mesmo aqueles que não dizem nada estão a dizer alguma coisa. Tentar perceber aquela criança, o que aquele contexto lhe dá de resposta às suas necessidades e às necessidades daquela família. Eu pensava mais em termos do grupo. Agora faço o mesmo mas tento fazer de maneira diferente. [a diferença] É na maneira como as ofereço [as actividades] não procurando que façam todos ao mesmo tempo, mas deixando que eles experimentem”.

Temporalidade – “Ao desenvolver o espírito crítico e reflexivo é uma forma de preparar o cidadão do futuro. O cidadão do futuro é aquele que sabe lutar pelos seus direitos. Mas não sei se a nossa escola estará muito preparada para isso. Há dias a auxiliar encontrou uma professora do 1º ciclo nova, que não me conhece, que lhe disse que os meninos não tinham regras, estavam sempre a intervir, a falar uns com os outros. E ela respondeu-lhe que eles tinham regras, só precisavam que lhas dissessem! Fala-se muito de educação para a cidadania, mas parece-me que se confunde cidadania com disciplina.”

Valores – “Cabe ao educador o papel de educador. Tem que haver regras e limites que toda a gente conhece (...) Ao valorizar o indivíduo estamos a valorizá-lo perante os outros e os outros perante ele. Não é o indivíduo que fica com o que sabe, mas partilha com os outros. Quando observam agora as fotografias no computador, por exemplo, não olham apenas para o que cada um fez, mas também para o que os outros fizeram”.

Tabela 39 – Educadora B: *é um processo que faz pensar*

8.3 A investigação-acção-formação: o valor do processo para os participantes

Neste ponto debruçar-nos-emos sobre aspectos referidos pelos participantes como aspectos positivos e negativos da investigação-acção-formação. Incluímos neste tópico as respostas que possuem um cariz explicitamente valorativo do processo.

Cat.	Subcategorias
Desenvolvimento da prática pedagógica	C55 Aspectos considerados essenciais
Dimensão pessoal	C60 Efeitos positivos não especificados
	C61 Confirmação vocacional
Aprender com os outros	C67 Ter ideias para a prática a partir da experiência de outros
	C68 Construção de conhecimento.
O contexto formativo	C74 Espaço para a autonomia e desenvolvimento da capacidade crítica
	C75 Facilitação do supervisor e educador cooperante
	C75b As concepções e as práticas do estabelecimento não concordantes com o projecto

Tabela 40 – A investigação-acção-formação: outros aspectos positivos

Quanto aos aspectos positivos (Tabela 40) verifica-se que os alunos enfatizam efeitos, valorizando o facto da prática se apoiar no processo de investigação:

- A forma como apoiou o *desenvolvimento da prática pedagógica* proporcionou segurança, porque a acção se baseou em evidências fornecidas pelas crianças quanto ao valor da intervenção, facilitou a relação entre adultos no contexto de prática, possibilitou o conhecimento aprofundado das crianças e levou ao desenvolvimento de pedagogias de participação das crianças;
- Tocou a *dimensão pessoal*;
- Possibilitou o *aprender com os outros*, nomeadamente, compreender a necessidade de contextualização da intervenção pedagógica, compreender a importância do educador na determinação da qualidade educativa e descobrir a infância enquanto ideia geracional;
- Deu contornos ao *contexto formativo* permitindo a agência dos alunos-participantes (autonomia e espírito crítico), a facilitação por parte do supervisor e educador cooperante decorrente da distinção de papéis que proporcionou e ainda o desafio da dificuldade motivado pelas concepções e práticas da instituição discordantes do projecto.

A expressão numérica das subcategorias (figura 9) denota a importância atribuída pelos participantes à forma como o projecto apoiou o desenvolvimento da prática pedagógica (C55) e proporcionou espaço para autonomia e desenvolvimento da capacidade crítica (C74). Destacam-se também as subcategorias C68 e C75, embora com uma expressão numérica menor. A primeira reforça a importância de *aprender em companhia* (Oliveira-Formosinho, 2009), realçando a importância de partilhar as experiências de outros, a segunda as características do contexto formativo.

Nas palavras das educadoras cooperantes os aspectos positivos, para além dos já referidos nos pontos anteriores, situam-se:

- Ao nível da prática pedagógica com as crianças, porque trouxe aos alunos segurança pelo desenvolvimento de competências de observação, *“vão-se sentir muito mais seguros a trabalhar do que eu me senti e do que eu me sinto”* (educadora A);
- Na comunicação com as famílias (educadora A e B), porque *“facilitou o contacto, permitiu estabelecer um elo de ligação entre a casa e o jardim de infância”* (educadora B). *“Eu acho que os pais gostavam de saber. Quando se lbes falava dos níveis de implicação, dos níveis de bem-estar, os pais ficavam muito de orelhinhas no ar, gostavam muito de saber e vinham perguntar qual era o resultado da investigação este ano, porque o ano passado sabiam que era um grupo com nível de bem-estar alto”* (educadora A);
- Na relação entre educadora cooperante e alunos *“foi facilitador porque obrigou-nos a reflectir em conjunto sobre o que se passava no jardim de infância”* (educadora B). Esta ideia, como referimos, surgiu igualmente nas entrevistas aos alunos.

À semelhança do que aconteceu relativamente ao tópico *construção de conhecimento pedagógico* há também neste tópico uma referência explícita ao conjunto de instrumentos e procedimentos usados (*metodologia de escuta*), que merece uma atenção particular (Tabela 41). O uso desses instrumentos terá apoiado o desenvolvimento da prática pedagógica (C63), o que reforça o que já havia sido referido relativamente ao processo na globalidade em C55 e terá trazido benefícios para as crianças desenvolvendo capacidades, o que também já tinha sido referido antes.

Cat.	Subcategorias
Desenvolvimento da prática pedagógica	C63 Aspectos essenciais
Benefícios para as crianças	C66 Efeitos no desenvolvimento/aprendizagem

Tabela 41 – Metodologia de escuta: efeitos positivos

No gráfico (figura 10) é evidente a valorização da *metodologia de escuta*. Todos consideram que esta metodologia apoiou o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Há também dois alunos que referem o aumento da capacidade de participação e a capacidade crítica nas crianças como efeitos.



Figura 9 – A investigação-acção-formação: outros aspectos positivos

Finalmente, apresentamos as dificuldades e os aspectos negativos referidos pelos participantes (Tabela 42).

O primeiro comentário que nos merece a interpretação dos dados relativos a *dificuldades e aspectos negativos* diz respeito à semelhança de categorias com *aspectos positivos*. Como se pode verificar no esquema de codificação de dados (figura 4) apenas uma subcategoria não se repete em *aspectos positivos* e *dificuldades e aspectos negativos*.

Cat.	Subcategorias
Desenvolvimento da prática pedagógica	C69 Aspectos essenciais
Investigação	C70 Competências de investigação
	C71 Conciliação de papeis (educador e investigador)
	C72 Adesão ao projecto
Dimensão pessoal	C73 Dificuldades emocionais
O contexto formativo	C75a As concepções e as práticas do estabelecimento não concordantes com o projecto

Tabela 42 – A investigação-acção-formação: outros aspectos negativos

Surge apenas de novo a categoria *investigação*, em substituição da categoria *aprender com os outros*. Na categoria *investigação* destacamos as propriedades da subcategoria C70: desenvolvimento da metodologia de escuta; fazer descrições densas; uso de instrumentos que visam a recolha de dados de opinião das crianças; interpretar dados contraditórios (a questão da fiabilidade dos dados de opinião das crianças). De salientar na análise numérica a subcategoria C72 (figura 11), já que 5 alunos referem a adesão inicial ao projecto (deles próprios, ou da educadora cooperante) como uma dificuldade.

De acordo com a leitura do gráfico (figura 10) a categoria *desenvolvimento da prática pedagógica* cria alguma contradição com o que verificámos nesta mesma categoria relativamente a aspectos positivos. Poderíamos ser tentados a interpretar que o que para alguns é enunciado como positivo, para outros é enunciado como negativo. Porém, se analisarmos as subcategorias e as suas propriedades verificamos que a leitura não pode ser tão linear.

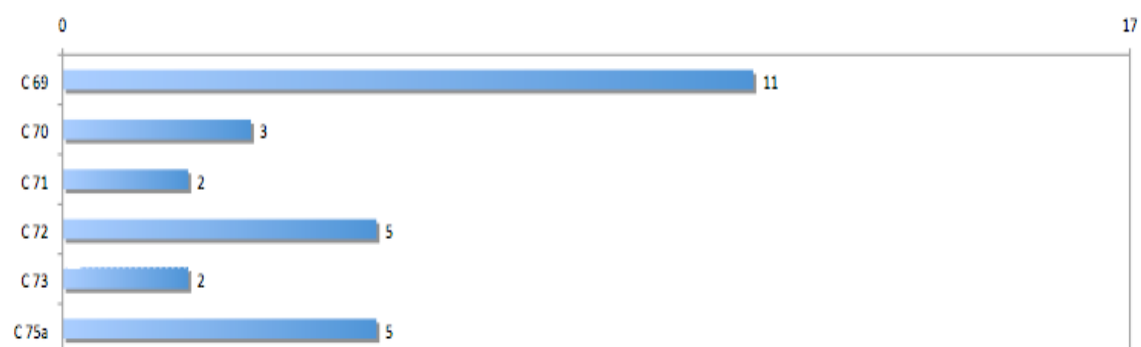


Figura 10 – A investigação-acção-formação: dificuldades e aspectos negativos

Quanto à categoria *desenvolvimento da prática pedagógica* verifica-se que os motivos são de natureza bem diversa para *aspectos positivos* e para *dificuldades e aspectos negativos* e que apenas a referência à *relação entre adultos* é comum. Nos aspectos positivos evidencia-se a importância do processo no apoio na construção de conhecimento profissional. De acordo com o entendimento de Alarcão (2005) sobre o conhecimento profissional, o processo foi importante na *construção de conhecimento sobre si mesmo*, no *conhecimento das crianças*, no *conhecimento do contexto* e no *conhecimento pedagógico geral*. Nas *dificuldades e aspectos negativos* são referidos motivos que colocam a investigação como dificultadora do fluir da prática pedagógica, o que de alguma forma se relaciona com a questão da conciliação de papéis entre investigador e educador enunciada na subcategoria C71. É igualmente referida a dificuldade em ser coerente a todo o momento com princípios como o da diferenciação pedagógica.

A expressão numérica da subcategoria que descreve dificuldades é significativa e não deve ser descurada, merece uma análise mais aprofundada por comparação ao referido em aspectos positivos (Tabela 43).

Na categoria *dimensão pessoal* há em aspectos positivos a expressão do agrado relativamente ao conforto proporcionado pelo processo e em dificuldades e aspectos negativos o inverso, sendo que a expressão numérica desta categoria, em qualquer dos casos, é pouco representativa. A propósito do desconforto, este aspecto é referido por Gómez (2003) como algo intrínseco ao processo de desconstrução e reconstrução gerado pela investigação-acção. De acordo com este autor, a identificação das ideias e forças conflitantes levam o docente da insegurança e confusão profissional a um progressivo estado de serenidade, que lhe permitem *duvidar sem pânico*.

Aspectos positivos		Dificuldades e aspectos negativos
Desenvolvimento da prática pedagógica	C55 Aspectos considerados essenciais <i>Segurança quanto ao valor da intervenção/ Facilitação da relação entre adultos/ Conhecimento aprofundado do contexto de intervenção/ Conhecimento aprofundado das crianças/ Desenvolvimento de pedagogias de participação das crianças</i>	C69 Aspectos considerados essenciais <i>Distanciamento dos adultos provocado pelo papel de observador/ Distanciamento das crianças provocado pelo papel de observador/ Pouco tempo de intervenção “roubado” pela observação participante/ Conciliação de concepções com o outro elemento da diade no decurso do processo/ Dificuldade em responder sempre à diversidade</i>
Dimensão pessoal	C60 Efeitos positivos não especificados C61 Confirmação vocacional	C73 Dificuldades emocionais <i>Lidar com o desconforto gerado pelo processo de desconstrução de crenças/ Constatar que há poucas certezas em educação</i>
O contexto formativo	C74 Espaço para a autonomia e desenvolvimento da capacidade crítica C75 Facilitação do supervisor e educador cooperante C75b As concepções e as práticas do estabelecimento não concordantes com o projecto <i>As dificuldades obrigam a uma maior reflexão e engenho</i>	C75a As concepções e as práticas do estabelecimento não concordantes com o projecto <i>As dificuldades limitam o desenvolvimento da acção</i>

Tabela 43 – Comparação entre aspectos positivos e dificuldades e aspectos negativos

Quanto ao *contexto formativo* verifica-se que apenas uma subcategoria se repete, as *concepções e práticas não concordantes com o projecto*. Neste caso estamos perante uma situação em que o que é avaliado positivamente por uns é avaliado negativamente por outros, ainda que apenas um aluno tenha referido este aspecto como positivo. Para alguns alunos foi perturbador o conflito entre os pressupostos do projecto e a cultura institucional. O que inicialmente, pelo conhecimento pessoal e decorrente da descrição dos contextos realizada pelos alunos nos pareceu não conflituante, foi na realidade um ponto negativo para os participantes. Demos conta deste problema no final do primeiro ano e optámos por desenvolver novamente o programa apenas com educadores cooperantes assumidamente interessados em ter por base o projecto na sua própria prática pedagógica. Mesmo assim, o desenrolar do segundo ano continuou a evidenciar tensões que deverão ser levadas em consideração. Nomeadamente, a educadora A refere incompreensão da restante equipa educativa e da coordenação pedagógica da instituição. Porém, quando a questionámos se por esse motivo avaliava negativamente o processo, respondeu peremptoriamente que não.

É para esquecer? Não! Eu acho que deixa... acho que água mole em pedra dura tanto dá até que fura, não é? Eu sinto que não é para esquecer, porque se calhar elas também se sentem um bocado preteridas, de fora, porque eu fui-lhes contando, mas... Eu não sei, talvez formação nessas áreas para todas as educadoras porque elas não têm. Depois vêem uma salinha a fazer a fazer coisas diferentes dois anos! E o que é aquilo? Nós até gostávamos de saber, mas mais vale então estar contra” (educadora A).

A questão levantada por esta educadora é muito pertinente e redundante no que Zeichner (2000) refere como uma espécie de ostracismo a que são sujeitos os professores das escolas quando

se envolvem verdadeiramente com a as escolas de formação na formação inicial e iniciam processos de inovação decorrentes desse envolvimento. Este é um dos motivos que justifica o consenso actual, sobretudo na formação contínua, em torno da necessidade de desenvolver estes processos colectivamente. Como afirma Alarcão (2005), *“um professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com os seus colegas, a profissionalidade docente”* (p. 79).

Desde o primeiro momento que estávamos conscientes deste problema, só não tínhamos forma de o resolver. Havia procedimentos na escola de formação para a escolha de educadores cooperantes, protocolos assinados entre instituição universitária e escolas, diligências desenvolvidas pela primeira no sentido de abrir oportunidades formativas a profissionais dessas escolas, mas havia também muitos impedimentos do foro organizacional a dificultar o envolvimento desses profissionais em situações de formação. Além disso, era humanamente impossível ao investigador envolver todos os profissionais das diferentes instituições no projecto.

O desafio de formar educadores, numa escola que se forma simultaneamente, impõe-se. Faltará para isso repensar os modelos organizacionais das situações de prática pedagógica supervisionada, por forma a permitir que a formação inicial e a formação contínua possam acontecer em simultâneo. Poderia ser vantajoso para os alunos em formação inicial integrar equipas de profissionais com projectos de investigação-acção em desenvolvimento, podendo as instituições de formação colaborar nesses projectos e atenuaríamos assim esta dificuldade. Porém, sendo a proposta interessante para o desenvolvimento de competências de investigação, continuaríamos a não ter nenhum controle sobre a possibilidade de tocar as concepções prévias dos alunos sobre as crianças e práticas pedagógicas de participação/inclusão das crianças. A hipótese do professor-investigador, mesmo quando assumida colectivamente, não garante que o foco da investigação toque em questões fundamentais na educação de infância como a concepção de criança. Parece-nos necessário situar o foco da investigação.

9 Respostas possíveis em jeito de conclusão

No início do projecto colocámos uma série de perguntas interligadas para às quais nos propusemos encontrar esclarecimentos. As respostas possíveis foram dadas ao longo deste capítulo. Nos pontos seguintes propomo-nos sistematizar e sintetizar essas respostas.

9.1 Significação da ideia de investigação com crianças

Começámos por perguntar como é que o uso de orientações metodológicas da investigação com crianças seria significado pelos alunos estagiários no decurso da sua prática pedagógica? Como se apropriariam da ideia de investigação com crianças?

As respostas a estas perguntas não podem ser desvinculadas do processo, o que quer dizer que procuramos um conjunto de respostas que podem variar, não só pela presença de diferentes perspectivas entre os participantes, mas também em função do momento do processo.

Na fase I da prática pedagógica percebemos diferenças entre alunos ao nível da atitude perante o projecto (maior, ou menor identificação e adesão) e na apropriação da ideia de investigação com crianças. Na entrevista final 5 alunos confirmaram dificuldades devido à não adesão no início do processo (a sua adesão e/ou da educadora). Esta atitude condicionou todo o trabalho de investigação-acção-formação realizado, já que as fases da prática pedagógica, apesar de flexíveis, tinham duração limitada. Referimos o caso de um grupo em que os alunos não realizaram nenhuma observação nesta fase à luz da investigação com crianças, por não considerarem a sua utilidade prática.

Na fase II da prática pedagógica descrevemos evolução no uso de instrumentos de participação indirecta das crianças, mas no uso de instrumentos de participação directa verificámos uma tendência para práticas pouco abonatórias da crença nas possibilidades de participação das crianças, sobretudo pela forma como os alunos realizaram as entrevistas às crianças. Na entrevista de avaliação as referências à importância e possibilidade de participação das crianças está presente em todos os tópicos, denotando evolução na apropriação da ideia de investigação com crianças.

Nas fases III e IV da prática pedagógica, para além do menor investimento no trabalho de investigação, na sua dimensão escrita, notámos a dificuldade dos alunos em integrar a participação indirecta e directa das crianças. Porém, as dificuldades na observação, recolha de dados de opinião e interpretação foram referidas apenas por 3 alunos na entrevista de avaliação. A importância do processo é descrita pelos participantes por referência à sua identidade profissional, à construção de conhecimento pedagógico, ao compromisso com a qualidade e o valor do processo, ficando evidente na expressão numérica de aspectos positivos assinalados, o que contraria a ideia do desinvestimento. Sendo estas fases dominadas pelo experimentar ser educador de infância, o aparente desinvestimento levanta a questão da dificuldade de conciliação com tarefas de recolha, análise e interpretação de dados. Ainda assim, a importância que todos os alunos atribuíram na entrevista de avaliação sobretudo à

metodologia de escuta, leva-nos a concluir que sendo difícil o desempenho simultâneo de papeis, ele é considerado útil pelos participantes.

9.2 O que muda ou se transforma?

Perguntámos em segundo lugar que mudanças e transformações ocorrem nos alunos e nas suas concepções pedagógicas pelo processo de investigação com crianças? O que muda, ou se transforma?

Começámos por constatar à luz das antinomias de Cabanas (2002) que os alunos tendencialmente se identificavam com uma *pedagogia de meio termo*, acreditando nas possibilidades das crianças, nomeadamente no que toca às capacidades para aprender e entendendo o educador como orientador do processo educativo. No entanto, identificámos tensões e conflitos nestas imagens de criança e de profissional e na explicitação de uma pedagogia que una essas imagens.

Ao longo do processo percebemos nos portefólios imagens de criança e de educador em transformação, assim como a desconstrução de ideias e conceitos como o de interesses das crianças. Começando pelo conceito de interesses das crianças, ainda na fase I da prática pedagógica, foram desconstruídas as ideias prévias de que os interesses são determinados pela idade das crianças, que possuem estabilidade individual independente do contexto e que são previsíveis situacionalmente em contexto educativo. Quanto à imagem ou concepção de criança, a partir da fase II a criança passou progressivamente de objecto de observação iluminada por concepções prévias, a pessoa que comunica através dos meios ao seu alcance o significado da experiência que vive. Finalmente, relativamente à imagem ou concepção de educador, as transformações só adquiriram contornos nítidos através da avaliação do projecto. Na perspectiva dos educadores cooperantes aconteceram mudanças na identidade profissional emergente dos alunos que são imputáveis ao projecto de investigação-acção-formação: a identidade consolida-se, ou transforma-se, dependendo da construção anterior ao momento formativo do projecto; o processo desencadeia formas de se pensarem a si próprios enquanto educadores de infância que os diferencia da cultura profissional vigente. Na voz dos alunos, constrói-se uma forma de se pensar enquanto educador, porque passa a considerar-se a dimensão social da infância e o carácter axiológico da intervenção; passa a reconhecer-se a importância de ouvir as crianças e de *as levar a sério*; constata-se a importância de investigar em contexto de prática pedagógica, nomeadamente de desenvolver uma metodologia que permita compreender a par e passo os interesses das crianças; passa a considerar-se possível e desejável

pensar o recorte cultural do currículo à luz das pistas dadas pelas crianças; reconhece-se como possibilidade prática a diferenciação pedagógica.

Malaguzzi (1999) relativamente aos interesses, afirmou que para os educadores a escuta é tão necessária quanto prática, pois só assim ingressam na *estrutura do tempo das crianças*, cujos interesses emergem no curso das actividades e nas negociações que daí decorrem.

Ainda de acordo com a perspectiva dos alunos a construção de conhecimento pedagógico acontece de forma interligada com o processo de investigação-acção-formação, estes fazem referência: à *mudança de concepções*; à geração de *novas ideias* ou consolidação de *ideias prévias* concordantes com a filosofia do projecto; à construção de *conhecimentos* de natureza teórica e prática, realçando a conexão entre ambos; ao desenvolvimento de *competências* sobretudo de investigação; à adesão a *princípios pedagógicos* de inclusão das crianças.

Reportando-nos ao que os alunos identificaram como *mudança de concepções*, foram referidas mudanças na forma de pensar a arquitectura e desenvolvimento do currículo, mudanças na concepção de criança e na imagem da própria profissionalidade (identidade).

9.3 Crianças participantes?

Em terceiro lugar, perguntámos em que aspectos o pensamento dos alunos estagiários se aproxima e afasta da ideia de criança competente e de prática pedagógica participada pelas crianças?

Como vimos no capítulo sobre as crianças e as pedagogias que as incluem, a imagem de uma criança competente faz parte de uma história recente. Nas instituições educativas para a infância essa imagem e as práticas em coerência coabitam com outras menos abonatórias das capacidades e agência infantis.

O discurso actual dominante sobre as crianças, criado simultaneamente com a procura de fundamentos justificativos da educação de infância e da sua regulação, evidencia o ser criança como uma etapa da vida do ser humano, irrepetível e essencial na preparação para o futuro. Este discurso, se por um lado evidencia as potencialidades das crianças, nomeadamente a sua plasticidade cerebral, por outro lado remete-as para a condição de seres em devir. De acordo com Dahlberg, Moss & Pence (2003) esta imagem não se afasta de uma outra que vê *a criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura* e outras prevalecentes nas sociedades desenvolvidas tais como *a criança como um inocente, nos anos dourados da vida, a criança pequena como natureza, ou a criança científica com estádios biológicos, a criança como factor de suprimento do mercado de trabalho*.

Como vimos no primeiro capítulo a imagem da criança competente baseia-se em argumentos que evidenciam a capacidade para agir e participar socialmente. Para além de ser co-construtora do seu processo de desenvolvimento a criança é um ser de direitos e com capacidade de intervenção social e a aceitação da sua voz é a expressão legítima da sua cidadania (Sarmiento, 1999).

Pelo exposto, a imagem de criança competente e a prática pedagógica participada são indissociáveis. O educador que entende as crianças como seres competentes, com o que elas têm e não com o que lhes falta, em coerência só pode colocar a voz dessas crianças no núcleo da sua reflexão. Nessa acepção as opiniões das crianças são mais do que expressão individual e contribuem para o planeamento da acção de um colectivo de pessoas. Esta ideia embora partilhando em comum muitas ideias com o que descrevemos a propósito das pedagogias activas não assenta exactamente nos mesmos pressupostos. O foco da atenção das pedagogias inclusivas das crianças, não é na criança enquanto indivíduo, mas na criança enquanto membro da sociedade e do mundo (Moss & Petrie, 2002).

Procurámos nos dados evidências da imagem ou concepção de criança competente, tentando responder à pergunta com que iniciámos este ponto. Pergunta que já foi parcialmente respondida no ponto anterior a propósito do que muda ou se transforma.

No questionário com que iniciámos a investigação encontrámos duas imagens de criança: 1) a criança num processo para se tornar adulto, um potencial, um capital humano, que será realizável se investirem nela (a criança-aluno); 2) a criança inocente, um ser criativo e vulnerável.

Na fase I da prática pedagógica ficou evidente que os alunos esperavam encontrar a criança com estádios biológicos que realiza as actividades típicas da idade, em contextos pensados para responder ao que supostamente é natural nessas idades, sendo as variações resultante das características individuais.

“Em geral, os educadores enfatizam a unicidade e individualidade de cada criança, para além da estrutura própria de cada fase etária - as crianças são únicas, irrepetíveis, desenvolvem-se a diferentes ritmos, de diferentes modos, nas áreas emocional, cognitiva, social e físico-motora” (Portugal et al., no prelo).

Esta ideia que, como vimos, é transposta para a caracterização dos interesses das crianças foi destabilizada ao constatar-se que a idade não é o único factor a determinar os interesses das crianças e que não é possível identificar, no contexto de jardim de infância, em todas as crianças, estabilidade nesses interesses.

Na fase II da prática pedagógica muitos alunos evidenciaram desconfiança nos dados de opinião das crianças, indicando uma concepção de criança incapaz de algum nível de consciência (Pinto, 1999) necessária à possibilidade de participar. Não se reconhecendo essa consciência as crianças não chegam a ser efectivamente ouvidas e não pode haver abertura à participação, já que ouvir as crianças é condição essencial e primeira para a sua efectiva participação (Shier, citado por Soares, 2005; Lansdown, 2005). A análise do trabalho realizado pelos alunos nesta fase e colocado em comum em grande grupo possibilitou desconstruir esta imagem e evidenciar que as crianças são capazes de expressar as suas opiniões.

Nas fases III e IV da prática pedagógica notámos a dificuldade dos alunos em integrar o *ver* e o *ouvir* as crianças, mas em contraponto foi possível evidenciar que se envolveram na descoberta em contexto no *como* levar as crianças a participar nos seus *próprios termos* (O’Kane, 2005), que muitos reflectiram sobre o uso de técnicas participativas, que terá surgido algum reconhecimento da existência de *verdade* (Graue & Walsh, 2003) em dados de opinião fornecidos pelas crianças. Ouvir as crianças tornou-se uma possibilidade e uma ideia a ter em consideração nas pedagogias, o que aponta no sentido da construção de uma imagem da criança competente.

Na entrevista de avaliação do projecto, os alunos fazem uma avaliação positiva da ideia de participação das crianças, reconhecem a importância de as ouvir e alguns referem explicitamente mudanças na sua concepção de criança. Afirmam também defender princípios pedagógicos baseados na participação das crianças.

Quando definem a sua identidade evidenciam-se as ideias de educador professor de crianças pequenas e do educador especialista de crianças, o que tem subjacente as imagens de criança-aluno (infância como preparação) e, simultaneamente, de infância com características específicas (psicológicas sobretudo, mas também sociais) relativamente a outras categorias geracionais.

Ao justificarem a função do jardim de infância os alunos reforçam, sobretudo, a imagem de criança-aluno, pela necessidade de justificar o carácter sistemático, explícito e intencional das tarefas que aí se desenvolvem (Sarmiento, 2000). Como discutimos no capítulo em que abordamos a relação das crianças com os saberes na educação pré-escolar, não vemos nestas duas imagens uma contradição estática, mas um movimento entre duas ideias contraditórias a que cada profissional em determinado momento procura dar um conteúdo prático (Cabanas, 2002). Reconhecer a intencionalidade educativa vinculada à preparação para um futuro é, afinal, assumir uma parte da função social da educação, a qual sem uma imagem de futuro, ou

futuros possíveis, se arrisca a ficar vazia de significado (Vygotsky, 2001). Além disso, verificámos que a ideia de preparação para o futuro é entendida como investimento no desenvolvimento global e competências de cidadania e não como preparação escolarizante. Por outro lado, pensar a educação de infância como tempo/espço para viver a infância não deixa de reconhecer a sua função social. Nesta última acepção a educação de infância pode ser entendida como uma resposta das sociedades à categoria geracional que é a infância consubstanciada em espaços/tempos onde coabitam a intencionalidade dos adultos e a intencionalidade das crianças, expressa na sua acção reconstrutora das propostas dos adultos (Corsaro, 2003).

9.4 Ponto final

Chegámos ao momento de colocar um ponto final num processo de escrita.

À semelhança de Gómez (2004) começámos por identificar evidências a favor da hipótese do professor-investigador, porque foi uma estratégia formativa de investigação que esteve em causa neste trabalho. O projecto revelou as potencialidades da experiência colaborativa de indagação crítica vivida em seminário, possibilitando um procedimento de credibilização ao garantir algum controlo intersubjectivo do trabalho realizado pelos diferentes grupos; facultou oportunidades para a capacitação para a investigação sobre a própria prática, ao gerar processos de desconstrução e reconstrução de conhecimento, fortalecendo a crença dos participantes na sua capacidade auto-formativa baseada na autoria de conhecimento e no processo de busca de uma prática pedagógica explícita e coerente; levou à emergência de atitudes de questionamento, fundamentais nos processos intelectuais investigativos (ainda que os portefólios o evidenciem de forma titubeante); permitiu o entendimento da pedagogia como uma disciplina simultaneamente teórica e prática, o que está bem patente na entrevista de avaliação quando os participantes afirmam conexões entre teoria e prática, questionam criticamente as pedagogias e fazem referência ao ensaio de alternativas realizado; teve efeitos práticos no modo de trabalho com as crianças, como é notado pelos alunos participantes e pelos educadores cooperantes quando referem a influência nas suas práticas; levou à emancipação e trouxe desenvolvimento profissional, uma vez que tocou a identidade profissional emergente vinculando-a à pedagogia que se desenvolve, tornando-a visível por terceiros; possibilitou a construção de conhecimento pedagógico; e, finalmente, permitiu, como referem os alunos, a legitimação das práticas pelas próprias crianças.

Mas nem todas as evidências jogam a favor da hipótese de professor-investigador na formação inicial. Nos portfólios é evidente a dificuldade em documentar a investigação, descrevendo, analisando, interpretando e alguns alunos referem explicitamente essa dificuldade na entrevista de avaliação. Como demos conta a partir da análise dos portfólios os dados são registados de forma esquemática e, sobretudo, chegado o momento de os analisar e avançar com uma interpretação, o escrito revela-se pobre. Só foi possível atingir verdadeiramente análise e interpretação através oralidade em seminário e de forma apoiada pelo supervisor.

Gómez (2003) identifica um fenómeno semelhante na investigação-acção pedagógica realizada por profissionais e considera que na base deste fenómeno está a história de escolarização, marcada pelo método expositivo baseado em autoridade teórica; o medo de se expor e ser criticado; a falta de ferramentas para levar a cabo o trabalho hermenêutico; a segurança que proporciona a reprodução em contraponto com a insegurança na inovação.

No caso da formação inicial destacamos para a interpretação do fenómeno a questão do método expositivo com que foram socializados ao longo da escolaridade e a questão das ferramentas hermenêuticas, ainda que os outros aspectos referidos possam ser importantes. Relativamente ao método expositivo, a sua influência poderá levar os futuros profissionais a relacionar-se com o conhecimento colocando em primeiro plano a ciência básica e em último a prática quotidiana (Schön, 2002), o que dificulta o questionamento, a reflexão e a crítica necessárias para quebrar com o paradigma da ciência aplicada. No que às ferramentas hermenêuticas diz respeito, pensamos estar ainda perante uma consequência do referido método, o qual não faz uso delas ao longo da escolarização e consequentemente não estimula, reforça ou desenvolve a capacidade para o sujeito se pensar para além de si, apesar de si (Pedro & Libório, 2006).

Não se trata pois de um problema circunscrito à formação inicial de educadores, embora consideremos esse momento uma excelente oportunidade para melhorar as ferramentas dos alunos e para questionar a sua relação com *a prática do saber e o saber da prática* (Charlot, 2005). Como afirma Formosinho (2009), na esteira de autores que questionam o contexto universitário para a formação de educadores e professores, gerar essa oportunidade depende de mudanças na cultura e organização universitárias, rompendo com a academização da formação que instala a lógica da ciência aplicada.

Pensamos também que não deve menosprezar-se um outro motivo que pode afastar os alunos da investigação, a absorção nas situações de prática pedagógica. O tempo para dedicar aos processos de investigação é um dos factores descritos na literatura em desfavor da hipótese de

professor-investigador (André, 2001a, 2001b) e no caso da formação inicial a absorção no experimentar ser educador de infância dificulta a conciliação de papeis, em desfavor do de investigador.

Seria desejável que na formação inicial se multiplicassem as oportunidades de formação vinculadas a situações práticas, tornando assim o momento do estágio final menos exigente para os alunos, pela novidade que representa. Pensamos que estando familiarizados com situações profissionais, de forma não envolvida directamente na docência, onde pudessem ser levados a construir conhecimento de forma vinculada a essas situações, seria mais fácil agilizar a conciliação⁸⁵. O programa da licenciatura onde se desenvolveu esta investigação previa oportunidades de formação em contexto de prática ao longo dos 4 anos de formação, porém, dificuldades organizacionais não garantiam períodos de permanência continuada nesses contextos, que julgamos essencial à exploração com algum grau de autonomia por parte dos formandos.

O envolvimento dos alunos ao longo dos cursos em oportunidades para ler investigação/fazer investigação é, obviamente, outro aspecto que deve ser considerado e de alguma forma as escolas de formação têm vindo a considerá-lo. Talvez falte tornar essas oportunidades mais vinculadas a situações práticas de ensino (Perrenoud, 1999; Esteves, 2009) ou, diríamos nós, pelo menos a oportunidades de investigar com as pessoas que habitam esses espaços, sobretudo educadores e crianças.

Finalmente, um outro motivo que pode influenciar o investimento dos alunos na investigação é a conciliação com perspectivas de outros actores em contexto, quando estes não vêem no processo uma relação com a prática, o encaram como exercício académico e reagem negativamente às propostas de inovação. Esta ideia levou-nos à repetição da experiência com dois educadores cooperantes no segundo ano, procurando dessa forma atenuar essa dificuldade, mas apenas colocou a descoberto a necessidade de ir mais longe e envolver não apenas os educadores cooperantes, mas as instituições na sua globalidade. Num dos contextos o projecto colocou a nu o choque de concepções entre os participantes e outros profissionais. Se, por um lado, serviu para manter distanciação crítica das culturas escolares no processo de socialização profissional (Estrela & Estrela, 2001), por outro criou dificuldades a alguns participantes ao nível da socialidade, votando-os ao *ostracismo* a que se refere Zeichner (2000). Este autor afirma que a relação entre a universidade e as escolas, no âmbito da formação, deve

⁸⁵ Referimo-nos a oportunidades formativas que passem pela imersão nos contextos de docência e que permitam aos formandos algum nível de exploração autónoma dos contextos e culturas profissionais.

ir no sentido de criar comunidades de investigação em contexto, mas parece-nos que deve haver alguma orientação dessa investigação. Investigar numa visão puramente praticista, ou tecnicista, dificilmente tocará em questões mais profundas que obrigam a pensar o sentido da educação para os actores que a protagonizam, nomeadamente as crianças.⁸⁶ Poderemos desta forma correr o risco de estender à formação inicial o praticismo e a desvinculação das questões científico-didáticas que, segundo alguns autores, caracterizam actualmente a formação contínua (Roldão, 2009).

Formar educadores/professores reconhecendo as suas necessidades não pode ser confundido com encerrar a formação nos educadores/professores nessas necessidades. É necessário vinculá-la aos interesses dos diferentes intervenientes, nomeadamente das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2002). Como Zeichner (2000) reconhece, é sempre necessária uma orientação teórica⁸⁷ e o reconhecimento da dimensão política dos programas, sem ignorar que *a escola é o lugar onde se aprende a ser professor* (Canário, 2001). Se consideramos que algo deve ser transformado no ser educador/professor, não poderemos fazê-lo à margem da organização escola, mas também não devemos encerrá-lo aí. Por outro lado, não deve ser entendida a investigação como panaceia para a resolução dos problemas de aproximação entre a lógica das escolas e a lógica das universidades (Lüdcke, 2005; André, 2001a). A afirmação de Charlot (2005) de que estas lógicas são inconciliáveis, pelo simples facto do ensino ser uma actividade mais complexa que a actividade de investigação merece, pelo menos, que reflectamos a propósito.

Recordamos que a investigação-acção foi desde o início encarada como estratégia formativa, visando tocar aspectos centrais do pensamento pedagógico dos futuros educadores de infância, nomeadamente as suas concepções de criança e, simultaneamente, impulsionar o desenvolvimento de pedagogias participadas pelas crianças. Acreditando que concepções de criança e práticas participadas, ou inclusivas das crianças, se transformariam concomitantemente. Circunscrevendo o projecto às suas possibilidades de acção, podemos afirmar que se identificam potencialidades da investigação com crianças na formação inicial.

O processo foi avaliado positivamente pelos participantes, sobretudo no que respeita ao desenvolvimento e uso de instrumentos de apoio na escuta das crianças. Assim, mantemos a convicção inicial de que não basta dar a conhecer aos educadores a importância da escuta das crianças e a existência de formas de o fazer, ou mesmo fazer com que apliquem instrumentos

⁸⁶ O benefício social de terceiros caracteriza o surgimento da investigação-acção e justifica a sua prática no ensino.

⁸⁷ Segundo o autor o sócio-construtivismo.

concebidos por outros com esse intuito, mas que é necessário apoiá-los no processo de descoberta pessoal de formas possíveis de o fazer, em comunidades de aprendizagem que sustentem e apoiem o processo. Não se trata de prescrever uma metodologia, mas de apoiar os futuros profissionais, e quiçá os profissionais, na descoberta de possibilidades,⁸⁸ porque sendo a escuta essencialmente uma atitude necessita apoiar-se em algo que revele evidências e conteúdo para análise e interpretação. De acordo com este objectivo, a investigação em situação de prática supervisionada, vinculando a investigação à acção revela-se uma estratégia adequada, na medida em que permite reflectir sobre a forma como as práticas estão marcadas ideologicamente (concepção de criança) e construir conceptualmente uma prática, indo além de uma abordagem tecnicista da participação das crianças em contextos educativos.

Neste estudo não fugimos ao que Esteves & Rodrigues (2003) caracterizam nos estudos em Portugal entre 1990 e 2000, os quais se debruçam em compreender como é que os alunos pensam, vivem e sentem a formação inicial. De facto, não nos baseamos na observação directa das actuações desenvolvidas em contexto pelos formandos, já que a nossa observação se realizou indirectamente através dos portefólios. Porém, no caso vertente, eram as concepções o nosso foco de atenção e não os desempenhos dos participantes em contexto educativo.

O projecto procurou, introduzindo a ideia de escuta das crianças em todas as fases do estágio, à luz da influência da investigação com crianças, identificar *se* e *como* os participantes se sentiriam tocados na sua profissionalidade emergente. Percebemos que tanto os alunos como os educadores cooperantes foram tocados pelo processo, o que se repercutiu na forma de se pensarem como educadores de infância e de pensar as pedagogias da infância. Levou a “*virar tudo de pernas ao contrário*”, como afirmou uma educadora cooperante. No âmago dessa mudança estará a emergência de uma concepção de criança que, no entanto, no final do processo percebemos muito vinculada à imagem de criança-aluno, considerando simultaneamente a especificidade geracional da infância e a competência das crianças para participar. Uma aparente contradição que encerra sobretudo uma forma de pensar a educação como possibilidade “*de realizar as possibilidades presentes e, desta forma, tornar os indivíduos mais aptos para lidar com as exigências do futuro*” (Dewey, 2007, p. 63), em que os valores que a orientam equilibram a reprodução cultural almejada em função do ideal democrático em que se

⁸⁸ Esta ideia foi desenvolvida na unidade de investigação que acolheu o presente estudo, através de um projecto que visou desenvolver um instrumento de apoio à observação e avaliação das crianças em jardins de infância, considerando a sua participação (Assessment in early childhood education – children follow-up instrument, Project funded by the Portuguese Foundation for Science and Technology - PTDC/CED/67633/2006). Uma das grandes preocupações residiu em encontrar um instrumento que pudesse apoiar os educadores nessa tarefa e não resultasse em aplicação acrítica, que fosse encarado pelos profissionais como uma base para exploração.

reconhecem consensos, com a reprodução criativa que caracteriza as culturas infantis (Corsaro, 2003).

A evolução notada pelos participantes, as mudanças e transformações só podem atribuir-se a processos pessoais de desconstrução e reconstrução vividos por cada um individualmente. O impulso, mas também o conteúdo para a desconstrução e reconstrução foi dado pelo desafio de *ver* e *ouvir* as crianças em contexto de prática pedagógica, de forma sustentada por um sujeito colectivo de investigação e por um supervisor-investigador. Tentámos desta forma tocar no que Esteves denomina de *“pré-conceitos, crenças e valores que os estudantes desenvolveram enquanto alunos”* (2009, p.47) e que segundo a autora tem permanecido afastado das preocupações da formação inicial.

Pensamos que será igualmente possível *ver* e *ouvir* as crianças na formação sem o enquadramento da prática pedagógica, levando os formandos a reconstruir concepções de criança. Porém, corremos maior risco de apoiar o desenvolvimento de discursos que podem continuar a ser identificados como teóricos e desvinculados da prática. Investigar para agir vincula a intenção de descobrir as crianças ao intuito de desenvolver pedagogias que as incluam e vincula também de alguma forma os contextos de socialização profissional a essa filosofia. Acreditamos que dessa forma poderão criar-se movimentos embrionários nesses contextos (Gómez, 2000) que, quando sustentados no tempo, geram transformação e mudança. A questão da sustentação no tempo pode votar os processos de mudança ao fracasso (Hargreaves *et al.*, 2001). Esta é uma das limitações que reconhecemos neste projecto. As limitações da investigação com crianças na formação inicial ficaram evidentes nas dificuldades dos alunos, não só porque lhes faltavam conhecimentos e competências técnicas para a investigação em geral (Perrenoud, 1999, 2002) e para a investigação com crianças em particular, mas porque alguns alunos não se identificaram inicialmente com a ideia de professor-investigador e tenderam para o praticismo, o que foi em muitos casos, no primeiro ano, reforçado pelos contextos de socialização profissional. Os aspectos negativos e dificuldades apontadas decorrem desta tendência que gera tensão, uma vez que a investigação, sobretudo na fase de observação participante, exige participação nos contextos e, simultaneamente, alguma distanciação. Alterar esta tendência nos contextos de socialização profissional, ainda muito ligados no período de estágio a um modelo de formação profissional puramente técnica (Esteves, 2009) e artesanal e que advoga o mergulho na prática, por

contraponto ao academismo dos anos anteriores⁸⁹, deverá ser um objectivo a perseguir pelas instituições responsáveis pela formação inicial dos educadores, a par do esforço interno para acabar com o excesso de academismo na formação (Lüdcke, 2005).

Tal como Zeichner (2000) acreditamos que poderão surgir alterações através do envolvimento dos profissionais em projectos de investigação que os levem a explicitar o seu conhecimento prático, a justificá-lo, a teorizar e ainda, através da sua participação em diferentes momentos da formação, não a circunscrevendo aos momentos da prática pedagógica supervisionada (estágio). Não se trata de colocar a universidade a olhar com paternalismo para a capacidade de investigação e teorização dos professores (Kemmis, 1993), ou apenas validar o seu conhecimento, mas de aproximar duas lógicas que necessitam dialogar de alguma forma na formação inicial (Charlot, 2005).

Não menos importante será o envolvimento dos profissionais da universidade nos contextos reais de prática, integrando projectos que não passem apenas por interesses pessoais de investigação, conciliando os seus interesses com os das escolas e dos seus profissionais. Advogamos que os investigadores em educação e professores das universidades devem ser capazes de se envolver na melhoria das escolas em parceria com os profissionais que aí trabalham, não apenas por razões de responsabilidade social, mas porque o conhecimento pedagógico ganharia com essa relação (Canário, 2001, 2005).

Apostámos neste projecto pela relação entre supervisão e a pedagogia que se persegue (Vieira, 2009), mas reconhecemos que a adesão à ideia de *ouvir* as crianças é difícil, porque se interliga com a concepção de criança que se deseja transformar. A crença na criança competente é necessária tanto em investigação com crianças como nas pedagogias que as incluem. Investigar com crianças teve o mérito neste projecto de levar os participantes a questionarem-se sobre o que sabiam sobre elas e, simultaneamente, apoiar a busca em contexto de coerência com a retórica de participação das crianças, dando um conteúdo prático a essa ideia, o que ficou explícito na avaliação realizada pelos participantes quando referem a influência do projecto na sua profissionalidade.

Finalmente, retomamos nesta reflexão final a questão da qualidade da investigação com que iniciámos este capítulo, partindo dos critérios enunciados por Anderson & Herr (citados em Lüdcke, 2001). A *validade dos resultados* é o critério em que reconhecemos a existência de menos evidências, se tivermos por referência as instituições envolvidas (universidade e jardins de

⁸⁹ Esta realidade tornou-se par nós ainda mais evidente, após o término desta experiência, através do contacto com educadores cooperantes de outras escolas de formação que esperam desde o primeiro momento que os alunos ajam, realizem actividades com as crianças e imitem o que fazem.

infância). De facto, as reflexões que surgiram a partir deste trabalho foram sobretudo integradas no contexto da universidade no desenvolvimento de um instrumento para apoio aos educadores à observação e avaliação das crianças em jardins de infância, mas não foram explicitamente integradas no programa de formação de educadores - que vivia na época um período de transição, motivado pelo surgimento de um novo enquadramento legal decorrente do processo de Bolonha - nem foi tomada nenhuma iniciativa explícita em continuidade com o projecto nos jardins de infância envolvidos. A saída do investigador da universidade também não permitiu um desenvolvimento posterior ao projecto nesses contextos, mas, em contrapartida, a sua transição para o contexto de um agrupamento de escolas, enquanto coordenador do departamento de educação pré-escolar, possibilitou levar até à formação contínua muitas das ideias trabalhadas⁹⁰.

Quanto à *validade do processo*, pensamos que documentámos suficientemente o alcance dos objectivos partindo da documentação produzida pelos participantes e dos dados de avaliação do projecto. Tivemos a preocupação de evidenciar não apenas tendências e concordâncias, como também as discrepâncias, procurando assim dar visibilidade às diferentes perspectivas, garantir um retrato mais fidedigno da realidade e possibilitar diferentes interpretações (Denzin & Lincoln, citados por Coutinho, 2008).

No que à *validade democrática* diz respeito, esta foi uma preocupação constante. Foram adoptados procedimentos que visaram equilibrar o poder desigual entre investigador e os alunos-participantes, devido sobretudo ao peso da avaliação, e garantir o respeito por diferentes perspectivas e interesses: definindo a avaliação com os alunos e considerando os desempenhos a alcançar, não circunscrevendo a avaliação apenas ao portefólio ou outros produtos escritos (instrumento fundamental de geração de dados) e consequentemente reforçando a componente de auto-avaliação e hetero-avaliação com base no trabalho desenvolvido em sessões presenciais em seminário; aceitando as decisões dos educadores cooperantes, dos pequenos grupos e do grande grupo de alunos, mesmo quando estas contrariavam as intenções do investigador; orientando os participantes no sentido de agilizarem procedimentos para garantir a *validade democrática* com as crianças e outros

⁹⁰ Desde 2007 que se realiza nesse agrupamento de escolas formação em contexto liderada pelo autor deste trabalho, no formato de investigação-acção, envolvendo todos os educadores desse agrupamento, com a colaboração de uma universidade e também de um centro de formação de professores (formação contínua), cujo objectivo fundamental, apesar das variações entre projectos, tem sido aumentar os níveis de participação das crianças no currículo e na avaliação. Muitas das ideias orientadoras desses projectos resultaram da presente investigação, sobretudo quanto à integração dos instrumentos de compreensão indirecta da perspectiva das crianças propostos por Laevers (1994) e de instrumentos inspirados na investigação com crianças.

participantes indirectos (informação sobre os objectivos do projecto, negociação continuada da participação, atenção às suas perspectivas na dimensão da intervenção); separando temporalmente a avaliação dos alunos e a avaliação do projecto (a avaliação dos alunos foi realizada antes da avaliação do projecto).

A *validade catalítica*, que consiste em levar os participantes a conhecerem melhor a realidade para a transformar, é documentada tanto nos dados que os alunos incluíram nos seus portefólios como na avaliação que fazem do projecto, uma vez que assumimos o conhecimento das crianças reais como a parte fundamental da realidade que um educador necessita conhecer e que se interliga com conhecimento do contexto, ou contextos⁹¹, juntando-se a outros tipos de conhecimento (Alarcão, 2005) mais gerais e comuns a todos os educadores.

Finalmente, relativamente à *validade dialógica* foram adoptados procedimentos enunciados por Lincoln & Guba (1991) com vista a *credibilizar* a investigação. O projecto enquanto proposta foi discutido numa equipa de investigadores ligados à investigação de temáticas relacionadas com a infância e formação de educadores, foi acompanhado por um orientador em todas as suas fases⁹² e os participantes credibilizaram a interpretação dos dados inscritos nos portefólios.

Para finalizar podemos sintetizar da seguinte forma as ideias que retirámos desta experiência de investigação-acção-formação:

- O processo é reconhecido como impulsionador de processos de desconstrução e reconstrução que geram mudanças e transformações no pensamento dos educadores. Mudanças que consideramos desejáveis na profissionalidade dos participantes, se tivermos como objectivo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas das crianças. Estamos conscientes dos resultados de investigação que mostram como estas mudanças podem ser efémeras quando sujeitas à socialização profissional em contextos de prática (Formosinho, 2001), embora consideremos que o processo gerou nos participantes atitudes que levam à distanciação crítica⁹³;
- É necessário ponderar dificuldades e limitações geradas nos contextos de profissionalização e dificuldades dos alunos na conciliação de papeis (educador e

⁹¹ De acordo com a denominação de Alarcão (2005) o *conhecimento dos alunos e das suas características* e o *conhecimento do contexto*.

⁹² Numa acepção próxima do *auditor* a que se refere Schwandt (citado por Coutinho, 2008), para quem a *auditoria* corresponde ao processo pelo qual uma terceira pessoa examina a pesquisa conduzida pelo investigador.

⁹³ Um estudo que dê conta das histórias profissionais destes participantes poderá esclarecer se estas atitudes os apoiaram ou não e os levaram à distanciação crítica.

investigador), mas ainda assim são muitos os aspectos identificados pelos participantes a favor da hipótese educador-investigador-com-crianças. Estas dificuldades poderão ser atenuadas através do trabalho em grupo apoiado por alguém que alimente o entusiasmo e apoie a sistematização de ideias que os participantes poderão ter dificuldade em colocar, ou resistir em colocar por escrito, apoiando a construção de histórias com sentido, pessoais e tanto quanto possível partilhadas, na busca da construção de uma pedagogia inclusiva das crianças. Porém, devem ser simultaneamente trabalhadas junto das instituições (escolas) cooperantes na formação inicial estas ideias, negociando a inclusão dos projectos de investigação-acção-formação na política dessas mesmas instituições, alargando-os a equipas de profissionais;

- A integração do uso de instrumentos de participação indirecta com instrumentos de participação directa das crianças (Laevens & Laurijssen, 2003), com vista a compreender o valor da sua experiência das crianças em jardins de infância, é um processo difícil para os aspirantes a educadores, mas revela potencialidades tanto formativas como de apoio ao educador no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Tal como os participantes notaram, possibilita a construção de um retrato em constante transformação, fornecendo conteúdo ao educador para reflexão sobre o que fazer e como fazer, incluindo as crianças nas decisões a tomar. É também um desafio hermenêutico, incidindo sobre uma fragilidade da formação dos futuros educadores, podendo levar ao seu fortalecimento. No entanto, o apoio de alguém mais experiente parece ser fundamental para que aconteça o salto qualitativo da descrição e documentação esquemática para a interpretação.⁹⁴
- Quanto à capacidade de escuta dos alunos-participantes apenas foram apontados caminhos, considerando que, tal como afirma Heidegger (citado por Dutra, 2002) só onde se dá possibilidade existencial de discurso e escuta é que alguém pode ouvir, sendo que a escuta é mais do que ouvir e inclui o sentir. Para cada aluno, com muitas variações entre si, o percurso foi marcado por dificuldades e algum deslumbramento perante a descoberta do outro-criança.

Os participantes deste projecto consideraram que investigar com crianças *é uma aprendizagem que muda a forma de ser educador*, nós acrescentaríamos que investigar com crianças poderá apoiar

⁹⁴ Embora fuja do âmbito desta investigação, deixamos como anotação o facto de que temos vindo a reafirmar esta dificuldade/necessidade na formação continua.

a invenção de uma escola que considere as *necessidades emergentes* das crianças do nosso tempo (Oudenhoven & Wazir, 2007). Não só porque a participação mobiliza os saberes de que as crianças são portadoras e gera oportunidades para que novos saberes sejam construídos, aumentando as probabilidades de construção de um contexto educativo que considere a diversidade em presença, mas também porque a participação se consubstancia em oportunidades para o exercício do direito político, a prática de cidadania, através da construção do espaço público (Sarmiento, 2005) que é o jardim de infância.

O estudo: investigar com crianças na formação inicial de educadores

Bibliografia

- ABREU, M. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AFONSO, N. (2009). Políticas públicas da educação de crianças dos 0 aos 12 anos. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório de Estudo, Parecer e actas do seminário realizado em Lisboa em 20 de Maio de 2008*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 2ª edição revista e desenvolvida.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Orgs.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001a). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Orgs.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). São Paulo: ArTmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2001b). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Orgs.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.135-144). São Paulo: ArTmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2001c). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Orgs.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31), (1). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp.217-138). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ANAVITARTE, E, VICENT, C. & MUÑOZ, M. (2003). *La participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

- ANDRÉ, M. (2001a). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa* [online], 113, 51-64.
- ANDRÉ, M. (2001b). Pesquisa, formação e prática docente. In M. André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.55-70). Campinas: Papirus.
- ANGOTTI, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs). *Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 95-114). Porto Alegre: ArTmed.
- ARONOWITZ, S. (2005). Contra a escolarização: educação e classe social. *Currículo sem fronteiras*, (5) 2, 5-39.
- ASBAHR, F. (2005). A pesquisa sobre a actividade pedagógica: contributos da teoria da actividade. *Revista Brasileira da Educação*, (29) 108-118.
- BAILLAUQUÊS, S. (2000). Trabalho das representações na formação dos professores. In L. Paquay; F. Perrenoud; M. Altet (Org.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.37-154). São Paulo: ArTmed Editora.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUER, M., GASKELL, G. & ALLUM, N. (2004). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In M. Bauer, Martin & G. Gaskell (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.17-36). Petrópolis: Vozes.
- BEILLEROT, B. (2001). A “pesquisa”: esboço de uma análise. In M. André, *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.71-91). Campinas: Papirus Editora.
- BENNETT, J. (2004). *Starting Strong Curricula and Pedagogies: Five curriculum outlines*. OECD, Childhood Education and Care.
- BENNETT, J. (2004, Setembro). Curriculum issues in national policy making, comunicação apresentada na *14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education - Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis*, Malta.
- BOAS, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BORGHI, B. (1998). As escolas infantis municipais de Módema I: o modelo. In M. Zabalza (Org.). *Qualidade em educação infantil* (pp. 93-118). Porto Alegre: ArTmed.
- BRAZELTON, T. & GREENSPAN, I. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- BROUGÈRE, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: ArTmed.
- BROUGÈRE, G. (2002). L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de L'éducation*, 7, 9-19.
- BROUGERE, G. (s/d). Dépendance e autonomia: représentations et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines. *Textes de travail de L'OFAJ: Apprentissages internationaux et interculturels*, 17[online].
- BRU, M. (2001). Para renovar a investigação em pedagogia e o acto de ensinar. In A. Estrela & J. Ferreira, *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp.71-94). Lisboa: Educa.
- BRUNER, J. (1996). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BRUNER, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Ciências do Homem.
- BUCHANAN-BARROW, E. (2005). Children's understanding of the school. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds), *Children's understanding of society* (pp.17-38). New York: Psychology Press.
- BULLOUGH, R & PINNEGAR, S. (2001). Guidelines for quality autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher* [online], (30) 3, 13-21.
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*. Porto: ASA.
- CAETANO, A. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- CAMPOS, B. (2003). *Quem pode ensinar: garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.31-45), 1. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

- CARDONA, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, M. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- CARDONA, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31.
- CHARLOT, B. (2001). A noção da relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In B. Charlot (Org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais* (pp.15-31). São Paulo: ArTmed Editora.
- CHARLOT, B.(2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje*. São Paulo: ArTmed.
- CHARLOT, B., BAUTIER E. & ROCHER, J-Y (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CLAPARÈDE, E. (1958). *A educação funcional*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- CLARK, A. & MOSS, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- CLARK, A. (2007). Early Childhood spaces: Involving young children and practioners in the design process. *Working Paper 45*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- CLARK, A., MACQUALL, S. & MOSS, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. Research Report, n.445. Nottingham: Department for Education and Skills.
- CLIFFORD, R. (2005). Structure and stability if the early childhood environment rating scale. *Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education* (pp.12-21). Dublin: CECDE.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S.(1999) The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28, 15-25.
- COELHO, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualização de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

- CORSARO, W. (2002). A reprodução interpretativa do brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 113-132.
- CORSARO, W. (2003). Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas (texto policopiado).
- CORSARO, W. (2004) “We’re Friends, Right?”: Inside Kids’ culture. http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/seminar.htm (acesso em 9 de Agosto de 2007).
- CORSARO, W. (2005a). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade* [online], (26) 91, 443-464 .
- CORSARO, W. (2005b). *Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças*. www.cedes.unicamp.br/texto.pdf (acesso em 3 de Julho de 2007).
- CORSARO; W. (2008). Cultura se constrói brincando. *Pátio-Educação Infantil*, 15, 19-21.
- COUTINHO, C. (2008). A qualidade da investigação de natureza qualitativa: questões relativas a fidelidade e validade. *Educação Unisinos* , (12)1, 5-15.
- CRAWFORD, J., JARAMILLO, N. & MACLAREN, P. (2008). Cultura e educação multicultural. *Pátio-Educação Infantil*, (15) 5, 14-17.
- CRESPO, J. (2006). As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime. In R. Fernandes, A. Lopes & L. Mendes Filho (Orgs.), *Para a compreensão histórica da infância* (pp13-20). Porto: Campos das Letras.
- CRISTENSEN, P. & JAMES, A. (2005). Diversidade e Comunidade na infância: algumas perspectivas metodológicas. In P. Cristensen & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp.171-190). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- CRUZ, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-94) Porto: Porto Editora.
- DADDS, M. (1995) *Passionate Enquiry and School Development: a story about teacher action research* . London: Falmer.
- DADDS, M. (2004). *Perspectives on practitioner research* . Bedfordshire: Cranfield University.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. (2003). *Qualidade na Educação de Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ArtMed.

- DAVID, T. (2005). Questions of quality: the contribution of research evidence to definitions of quality in early childhood education and care practice. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds). *Proceedings of a conference on defining, assessing and supporting quality in early childhood care and education* (pp.12-21). Dublin: CECDE.
- DAVIS, J., WATSON, N. & CUNNINGHAM-BURLEY (2005). Aprendendo a vida das crianças com deficiência: abordagem reflexiva. In P. Christensen & J. Allison. *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas* (pp.215-242). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- DECRETO-LEI 241/2001 de 30 de Agosto.
- DECRETO-LEI nº 240/2001 de 30 de Agosto.
- DECRETO-LEI nº 43-2007 de 22 de Fevereiro
- DELGADO, A. & MÜLLER, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa* (35), 125, 161-179
- DELGADO, A. & MÜLLER, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In S. Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp.141-157). São Paulo: Cortez.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesouro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- DEVRIES, R., ZAN, B. & HILEBRANDT, C. (2004). O que é a educação construtivista? Definição e princípios de ensino. In R. DeVries, B. Zan & C. Hilebrandt (Org.). *O currículo construtivista na educação infantil* (pp. 50-68). São Paulo: ArTmed Editora.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora,
- DOLL, W. (1997) *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: ArTmed.
- DUBOST, J. & LÉVY, A. (2005). Pesquisa-acção e intervenção. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Coord.) *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 304-324). Lisboa: Climepsi Editores.
- DUBREUCQ, F. Jean-Ovyde Decroly (1871-1932). (1994) In Z. Morsy (Coord.). *Penseurs de l'éducation* (161-173). Paris: Éditions UNESCO.

- DUTRA, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 371-378.
- ERICKSON, F. (1985). Qualitative Methods in Research on Teaching. Occasional Paper No. 81. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED263203>. (acesso em 20 -11-2008).
- ESTEVES, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis* [online], 10, 217-233.
- ESTEVES, M. (2007). Formação de professores: das concepções às realidades. In Conselho Nacional da Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp.137-195). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- ESTEVES, M. (2009). Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. *Sisifo, Revista de Ciências da Educação* [online], 8,37-48.
- ESTRELA, M. & ESTRELA, A. (2001). Caracterização geral do projecto IRA. In M. Estrela & A. Estrela (Org.), *IRA Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: estudos de caso* (pp.31-40). Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M., ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora
- FENSTERMACHER, G. (1994) The knower and de known: The nature of the knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, (20)1, 3-56.
- FERREIRA, A. & GONDRA, J. (2006). Idades da vida e racionalidade medico-higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In R. Fernandes, A. Lopes & L. Mendes Filho (Orgs.), *Para a compreensão histórica da infância* (pp153-177). Porto: Campos das Letras.
- FERREIRA, M. (2000). *Salvar corpos, forjar a razão: contributos para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERREIRA, M. (2002). “*A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano do Jardim de Infância.*” Tese de Doutoramento. Universidade do Porto.
- FERREIRA-ALVES, J. & GONÇALVES, O. (2001). *Educação narrativa do professor*. Coimbra: Quarteto Editora.

- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation des Enseignants Entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Bordas Dunod.
- FICHER, J. (2004). *A relação entre o planeamento e a avaliação*. In Manual de desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar (pp.11-21). Lisboa: Texto Editora.
- FIGUEIREDO, M., PORTUGAL, G. & ROLDÃO, M. (2009). Perspectivas sobre a relevância da dimensão investigativa para a profissionalidade dos educadores de infância. In, G. Portugal, *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FINO, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura* (pp.43-53). Funchal: DCE, Universidade da Madeira.
- FINO, C. (2003). FAQ,s etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 107-117.
- FLICK, U. (2000) Entrevista episódica. In M. Bawer & G.Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FORMOSINHO, J. (2001a). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2001b). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- FORMOSINHO, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação*, 4, 19-35.
- FORMOSINHO, J. (2009). *Dilemas e tensões da actuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- FOSNOT, C. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRIEDMANN, A. (1998). *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- GAMBÔA, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: ASA.

- GARRIDO E. & BRZEZINSKI, I. (2008). A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. *Revista Diálogo Educacional* [online] (8) 23, 153-171.
- GASPAR, F. (2000). “One-size-fits-all” ou a questão dos estudos longitudinais na educação pré-escolar. *Psycologica*, 24, 195-212.
- GASPAR, M. (2004). *Factores sócio-culturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- GENDLIN, G. (1992) Celebrations and Problems of Humanistic Psychology. *The Humanistic Psychologist*, (20) 2 e 3, 447-460.
- GIDDENS, A. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GIRALDELLI JR. , P. (2001). *O que é a pedagogia*. São Paulo:Brasiliense
- GODDSON, I. (1995). Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.63-78). Porto: Porto Editora.
- GÓMEZ, B. (2003) Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104.
- GOUVÊA, M. (2006). A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In R. Fernandes, A. Lopes & F. Filho (Org.), *Para a compreensão histórica da infância* (pp.21-41). Porto: Campos e Letras Editores S.A.
- GRAUE, M. & WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e técnicas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUERRA, M. (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- GUNSTON G., BURKIMSHER D., MALAN H. & SIVE A. (1992). Reversible cerebral shrinkage in kwashiorkor: an MRI study. *Archives of disease in childhood*, 67, 1030 -1032.
- HADJI, C. & BAILLÉ, J. (2001). Inteligência da coisa educativa. In C. Hadji & J. Baillé (Orgs), *Investigação e educação: Para uma “nova aliança”:10 questões sobre a prova*. Porto: Porto Editora.

- HADJI, C. (2001a) Da cientificidade dos discursos sobre educação. In A. Estrela & J. Ferreira, *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 37-48). Lisboa: Educa.
- HADJI, C. (2001b). Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? Prova, acção educativa e saber: da questão da prova à questão dos saberes úteis do educador. In C. Hadji & J. Baillé (Orgs), *Investigação e educação: Para uma “nova aliança”:10 questões sobre a prova*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A., LORNA, E.; MOORE, S. & MANNING, S. (2002). *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: ArTmed.
- HART, R. (1992). The meaning of Children’s participation. *EDev News: Education for development Bulletin*. Genebra, UNICEF.
- HEYWOOD, C. (2004). *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: ArTmed.
- JAMES, A. & PROUT, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the study of childhood*. London: The Falmer Press.
- JARDINE, G. (2007). *Foucault e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- JENKS, C. (2002). Construindo a criança. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 185-216.
- JENKS, C. (2005). Investigação *Zeitgeist* na infância. In P. Criestensen & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp.55-72). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- JESUS, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- JOBIM E SOUZA, S. & PEREIRA, R. (1998). Infância Conhecimento e Contemporaneidade. In S. Kramer & M. Leite (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus.
- KAMII, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KATZ, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar* (pp-13-40). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- KATZ, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emília? In C. Edwards; L. Gandini, G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- KATZ, L. (2000). *Another Look at What Young Children Should Be Learning*. Educational Resource Information Center, U.S. Department of Education. http://www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/94/d9.pdf (acesso em 4-5-2008).
- KATZ, L. (2005, Novembro). *Current Perspectives of Young Children's Learning*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Porto, Paula Frassinetti.
- KEMMIS, S. (1993). Action Research and social movement: A challenge for policy research. *Eduaction Policy Analysis Archives*, [online] (1)1.
- KINCHELOE, J. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Lisboa: ArTmed.
- KINCHELOE, J. (2005). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- KISHIMOTO, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contributos de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 249-276). Porto Alegre: ArTmed.
- KRAMER, S. (1997). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin; Leite, M. (Orgs.) *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas (pp.13-37). São Paulo: Papyrus.
- LADD, G. & COLEMAN C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características, funções. In B. Spodek (Org). *Manual de investigação em educação de infância* (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LADD, G. & COLEMAN, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org) *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LAEVERS, F. & ELS BERTRANDS (2006). Draft document: basic ideas, principles and process followed during the curriculum development. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- LAEVERS, F. & LAURIJSEN, J. (2001, Agosto). *Well-being and involvement as indicators of quality in early childhood and primary education. Why not ask the children?* Eleventh European

- Conference on the Quality of Early Childhood Education: Early Childhood Narratives, Alkmar.
- LAEVERS, F. & SANDEN, V. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire. Livre de base*. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- LAEVERS, F. (1994). *The Innovative Project Experiential Education. 1976-1994*. Leuven; Centre for Experiential Education/Research Centre for Early Childhood and Primary Education.
- LAEVERS, F. (1995). The concept of involvement and the Leuven involvement scale. An analysis of critical reflections. In F. Laevers, *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in Early Childhood Care and Education*. CIDREE, Scottish CCC.
- LAEVERS, F. (ed.) (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Experiential Education Series n°1, Leuven: Centre for Experiential Education.
- LANSDOWN, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: UNICEF.
- LAPASSADE, J. (2005). Observação participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Coord.) *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 287-299). Lisboa: Climepsi Editores.
- LEI n°45/2005 de 30 de Agosto (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e Primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).
- LENOIR, Y. (2006) Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade* [online], (27) 97, 1299-1325.
- LEONTIEV, A. (1978). *Actividade Consciência e Personalidade*. <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978> (acesso em 30 de Novembro de 2007).
- LÉSSART-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G.(1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVY, A. (2005). Análise das práticas. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Coord.) *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 223-231). Lisboa: Climepsi Editores.
- LIBÓRIO, O. & LUÍS, H. (2008). Democracy and curriculum: The need to give a new meaning to children and childhood(s). *Revista Interações* [online] 4, 10.

- LIBÓRIO, O. & PORTUGAL, G. (2008). A participação das crianças no processo educativo: mais do que uma declaração de intenções. *Actas do 1º Congresso Internacional em estudos da criança* (edição em CD). Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
- LIBÓRIO, O. (2000). As perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo(brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- LIBÓRIO, O. (2007a). A supervisão como impulsionadora de mudança e inovação no Jardim de Infância. J. Costa et. al. (Org.) *A assessoria na educação em debate - IV Simpósio sobre organização e gestão escolar*(pp.327-340). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIBÓRIO, O. (2007b) A relação das crianças com o saber em educação pré-escolar. P. Pequito e A. Pinheiro (Org.) *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância: Actas do 2º Congresso Internacional da Aprendizagem na Educação de Infância* (pp.833-846). Porto: Gailivro.
- LIMA, L. (2007). Aprender sem ser ensinado: a importância da estratégia da educação não formal. In *Conselho Nacional da Educação A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp.195-254). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- LINCOLN, Y.& GUBA, E. (1991). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage.
- LINO, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: ASA.
- LOURENÇO, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.
- LÜDKE, M. (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*. [online], (22)74, 77-96.
- LÜDKE, M. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa* [online], (35)125, 81-109.
- LUND, S. (2008). Formar profissionais. *Infância na Europa*, (15), 7-8.
- MAGALHÃES, J. (1997). Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In M. Pinto & M. Sarmiento (Orgs.). *As Crianças. Contextos e Identidades* (pp. 1 15-145). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- MALAGUZZI, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MARQUES, R. (2000). Concepção antinómica da educação: implicações para o currículo multicultural cosmopolita. In M. Roldão & R. Marques (2000). *Inovação, currículo e formação* (pp.101-120). Porto: Porto Editora.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- MAYER, R. (2004). *Psicología de la Educación: Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- MENDES, A. (1996). *O profissionalismo docente em debate*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- MICHELOT, C. (2005). Lewin, Kurt. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Coord.) *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 395-405). Lisboa: Climepsi Editores.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Política de Formação de Professores em Portugal. *Documentação da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação).
- MOREIRA, M. & ALARCÃO, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.119-138). Porto: Porto Editora. In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.75-90). Porto: Porto Editora.
- MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Editora Cortez.
- MORROW, R. & TORRES, C. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

- MOSS, P. & BENNETT, J. (2006, Setembro) *Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education System*. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar. <http://www.nuffieldfoundation.org/fileLibrary/doc/briefingpaper.draft3.august17.doc>. (recuperado em 20-10-2008).
- MOSS, P. & PETRIE, P. (2002). *From children's services to children's spaces*. London: Routledge Falmer.
- MOSS, P. (2007). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice. *European Early Childhood Journal*, 15 (1), 5-20.
- MOSS, P. (2008, Fevereiro). *What is your image of the early childhood centre?* Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. Braga.
- MÜLLER, F. (2007). Entrevista com Willian Corsaro. *Educação & Sociedade* [online]. (28) 98, 271-278.
- NABUCO, M. (2004). Dos conhecimentos às competências no pré-escolar e no 1º ciclo. *Actas do 1º encontro de educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico* (pp. 9-14). Porto: Areal Editores.
- NASSIF, L. & CAMPOS, R. (s/d). Eduard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum* 9. www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.htm. (acesso em 30-01-2007).
- NICOLAU, M. (2005). O indivíduo em liberdade. www.celia.na-web.net/educ_pedag/individuo_em_liberdade.htm (acesso em 10-5-2008).
- NIEMI, H. (2007). O processo de Bolonha e o currículo de formação de professores. *Comunicações apresentadas na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.51-67). Lisboa: Ministério da Educação (Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação).
- NIZA, S. (1996). O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org) *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- NOFFKE, S. & ZEICHNER, K. (1987). *Action Research and teacher thinking: the first phase of the action research association*. Annual Meeting of the American Educational Research

- Association. <http://ia.fc.ul.pt/redeic/textos%20teoricos/Zeichner-Nofke.pdf> (acesso em 2-5-2008).
- NÓVOA, A. (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *Comunicações apresentadas na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação-Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação.
- O’KANE, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. Facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afectam. In P. Criestensen & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp.143-170). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- OBERHUEMER, P. & SCHREYER, I. (2008). Que profissional. Formar profissionais. *Infância na Europa*, (15), 9-11.
- OCDE (2001). *Starting Strong I: Early childhood education and care*. Paris: OCDE
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- OLIVEIRA, L., PEREIRA, A. & SANTIAGO, R. (2004) A formação em metodologias de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs) *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp.13-38). Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, P. (2002). *A investigação do professor, do matemático e do aluno: uma discussão epistemológica*. Dissertação de Mestrado, DEFCUL.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* [online], (22)1, 81-93.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30) Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto-criança. *Revista Infância Educação e práticas*, 1, 153-174.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ArTmed.
- ONU (1989): *Convenção dos direitos da criança*. Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989.
- OUDENHOVEN, N. & WAZIR, R. (2007). *As novas crianças do século XXI: necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.
- OZMON, H. & CRAVER, S. (2004). *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). *Revista brasileira de educação*, 25,53-66.
- PACHECO, J. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2007). Currículo, Investigação e Mudança. In Conselho Nacional da Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp.107-137). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- PALANGANA, I. (1994). Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Plexus.
- PAPADOPOULOS, G. (2005). Aprender para o Século XXI. In J. Delors (Org) *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (pp. 19-34). Porto Alegre: ArTmed.

- PAQUAY, L. & WAGNER, M. (2000). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeo formação. In L. Paquay, F. Perrenoud & M. Altet (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.135-159). São Paulo: ArTmed.
- PARASKEVA, J. (2005). “Cicunlóquios” de silêncios sobre os conteúdos curriculares. In J. Paraskeva, C. Rossato & R. Allen (Orgs), *Reinventar a pedagogia critica* (pp.89-106). Mangualde: Edições Pedagogo.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PARENTE, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (2000). O Projecto Desenvolvendo Qualidade em Parcerias: Sucessos e Reflexões. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2,17-30.
- PEDRO, A. & LIBÓRIO, O. (2008, Junho). *The construction of knowledge in teacher training in the post modern era*. Comunicação apresentada no 15ème congrès AMSE AMCE WAER, Mondialisation et éducation. Vers une société de la connaissance. Marrakech.
- PERRENOUD, F., ALTET, M., CHARLIER, E. & PAQUAY, L. (2000). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In L. Paquay, F. Perrenoud & M. Altet (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.211-224). Porto Alegre: ArTmed.
- PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-22.
- PERRENOUD, P. (2000a). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ArTmed.
- PERRENOUD, P. (2000b). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArTmed.
- PERRENOUD, P. (2000c). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In L. Paquay, F. Perrenoud & M. Altet (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.161-184). Porto Alegre :ArTmed.

- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArTmed.
- PERRENOUD, P. (2002a). A formação dos professores do século XXI. In P. Perrenoud *et al*, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArTmed.
- PERRENOUD, P. (2002b). *A prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ArTmed.
- PESSOA, A. (2006). Arquivos, espólios e história da educação. In R. Fernandes, A. Lopes & L. Faria Filho (Orgs) *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras.
- PIAGET J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menniger Clinic*. 26,129-137.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1993). A psicologia da criança. Lisboa: Edições ASA.
- PIAGET, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PIAGET, J. (2006). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PINAZZA, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: ArTmed.
- PINTO, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmiento, *As crianças contextos e identidades* (pp.31-74). Braga: Centro de Estudos da Criança, U. M.
- PINTO, M. (1997). A Infância como construção social. In M. Pinto M. Sarmiento (Orgs.). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, U. M.
- PINTO, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- PLAISANCE, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade* [online]. (25) 86, 221-241.
- POMBO, O. (2004). *O insuportável Brilho da Escola*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/publicacoes%20opombo/texto> (acesso em 15 de Abril de 2006).
- PONTE, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Orgs), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- PORTARIA 1097/2005 de 21 de Outubro.

- PORTUGAL, G. & SANTOS, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância: uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2 e 3, 127-145.
- PORTUGAL, G. (1997). Perspectivas futuras na formação de educadores de infância. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional* (pp.75-90) Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1998) *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (2005, Janeiro). *Dos princípios aos objectivos educativos: que currículo fica no meio?* Comunicação apresentada no V Simpósio Internacional Educação de Infância e 1º ciclo: os caminhos da aprendizagem, Beja.
- PORTUGAL, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório de Estudo, Parecer e actas do seminário realizado em Lisboa em 20 de Maio de 2008*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- PORTUGAL, G., LIBÓRIO, O. & SANTOS, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In *Actas do VIII Congresso da SPCE Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*. (Org. CD: Ernesto Candeias Martins).
- PORTUGAL, G., Santos, P., Figueiredo, A., Libório, O., Abrantes, N., Silva C. & Góis, S. (no prelo). *Promoting learning and development: the presence of Vygotsky's ideas in a Portuguese approach to assessment in early childhood education*.
- PROUT, A. (2004) *Reconsiderar a nova sociologia da infância* (texto policopiado).
- QVORTRUP, J. (1999). A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. *Textos de trabalho do CEDIC*, 1, Instituto de Estudos da Criança, U. M.
- QVORTRUP, J. (2005). Macro-análise da infância. In Criestensen, P. & J. Alisson, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp.73-96). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- RAAB, M. (2005). Interest-based child participation in everyday learning activities. *CASE inPoint* [online](2)1, 1-5.
- RIBEIRO, A. (2002). *A escola pode esperar*. Lisboa: Edições ASA.

- RIBEIRO, E. (2004). Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 45-60.
- ROCHA, C., FERREIRA, M. & NEVES, T. (2002). O que as estatísticas nos "contam" quando as crianças são contadas ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal 1875-1925). *Revista Educação Sociedade & Culturas*, 17, 33-65.
- RODRIGUES, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- ROGOFF, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArTmed.
- ROLDÃO, M. (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. (2000) *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIFOP).
- ROLDÃO, M. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma da escola em ruptura? In I. Alarcão (Orgs.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.115-134).Porto Alegre: Artmed Editora.
- ROLDÃO, M. (2006, Setembro). *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial do ensino e aprendizagem no ensino superior*. Sessão de trabalho de docentes do Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra.
- ROLDÃO, M. (2007). Formação de professores baseada na formação e na prática reflexiva. *Comunicações apresentadas na Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.40-50). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação.
- ROLDÃO, M. (2009a). Que educação queremos para a infância. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório de Estudo, Parecer e actas do seminário realizado em Lisboa em 20 de Maio de 2008*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- ROLDÃO, M. (2009b). Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente*. Belo Horizonte, (1),1, 57-70.

- SÁ-CHAVES, I. (2001). Novas abordagens metodológicas: os portfolios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira, *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 181-187). Lisboa: Educa.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SÁ-CHAVES, I. (2003, Março) *Construção da profissionalidade: a intervenção do educador de infância em diferentes contextos*. Comunicação apresentada no X Encontro Nacional da APEI. Porto.
- SACRISTÁN, J. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArTmed.
- SACRISTÁN, J. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, J. & GÓMEZ, A. (2000). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In J. Sacristán & A. Gómez, *Compreender e transformar o ensino* (pp.353-375). Porto Alegre: ArTmed.
- SAMUELSSON, P. (2004). Como nos comunican los niños su experiencia de la niñez? *ECERP* [online] (6)1.
- SANTOMÉ, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, J. (1996). Democracia, instituciones escolares, diversidad y justicia social, *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global* (pp.78-89). Madrid: Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica y Comisión de las Comunidades Europeas.
- SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. (1989). *Introdução a uma ciência pó-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. (Org) (2003). *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, P. (2006) *Promovendo um processo de construção de uma cultura de intervenção precoce*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- SARAMAGO, S. (2000). Perspectivas das crianças sobre a televisão. *Textos de trabalho do CEDIC, 6*, Instituto de Estudos da Criança, U. M.
- SARMENTO, M. (2000a). Les enfants et la citoyenneté. *Textos de trabalho do CEDIC, 2*, Instituto de Estudos da Criança, U. M.

- SARMENTO, M. (2000b). Os ofícios da criança. *Actas do congresso internacional: Os mundos sociais e culturais da infância* (pp.125-145). Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. (2003) Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (12) 21, 51-69.
- SARMENTO, M. & PINTO, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. Sarmento, *As crianças contextos e identidades* (pp. 7-30). Braga: Centro de Estudos da Criança, U. M.
- SARMENTO, M. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 13-32.
- SARMENTO, M. (2004). As culturas da infância nas entrecruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmento & A. Cerisara. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Lisboa: ASA Editores S.A.
- SARMENTO, M. (2005). Crianças, culturas e cidadania activa, reflectindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, (23)1, 17-40.
- SARMENTO, M. (2009). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *Relatório de Estudo, Parecer e actas do seminário realizado em Lisboa em 20 de Maio de 2008*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- SARMENTO, T. & MARQUES, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, (2) 59-86.
- SARMENTO, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE.
- SARMENTO, T. (2004). Correr o risco: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. *Comunicação apresentada nos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção, Atelier Género*, Braga.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ArTmed.
- SCHWEINHART, L., & WEIKART, D. (1997). *Lasting differences: The HighScope Preschool Curriculum Comparison study through age 23* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 12). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- SCHWEINHART, L., MONTIE, J., XIANG, Z., BARNETT, W., BELFIELD, C. R., & NORES, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*.

- (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- SCOTT, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas: o desafio dos métodos quantitativos. In P. Criestensen. & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp.97-122). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, (15) 2, 4-14.
- SILVA, C. (2006). *Teorias da aprendizagem: para uma educação baseada na evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIMÕES, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção de conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SMITH, A. (2007). Children's rights and early childhood education, links to theory and advocacy. *Australian Journal of Early Childhood Education* [online], (32)3,1-8.
- SOARES, N. & TOMÁS, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Infância... os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. Sarmiento e A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp135-162). Porto: Edições ASA.
- SOARES, N., SARMENTO, M. & TOMÁS, C. (2005). Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25.
- SOUZA, S. (1997). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa na infância. In S. Kramer; M. Leite (Org.) *Infância: fios e desafios de pesquisa* (pp 39-55). São Paulo: Papirus.
- SPODEK, B. & BROWN, P. (2002). Alternativas curriculares em educação pré-escolar. In B. Spodeck, (Orgs). *Manual de investigação em educação pré-escolar* (pp 193-224). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- SPODEK, B. & BROWN, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArTmed.
- SUTHERLAND, P. (1996) *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SYLVIA, K., MELHUISH, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I. & TAGGART, B. (2004). *The Effective Provision of Education: Pre-school Education*. [EPPE] Project: Effective Pre-school Education. Nottingham: The Institute of Education.
- TARDIF, M. & GAUTHIER, C. (2000). O professor como “actor racional”. Que racionalidade, que saber, que julgamento? In L. Paquay; F. Perrenoud; M. Altet (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.185-207). Porto Alegre: ArTmed Editora.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- TEITELBAUM, K. & APLE, M. (2001). John Dewey. *Currículo sem fronteiras* [online] (1), 2, 194-201.
- TRINDADE, R. (2009). Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. *Educação & Pesquisa* [online] (35) 2, 265-285.
- UNICEF (2006). *Participación de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.
- VAN MANEN, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. (1) 1, 33-50.
- VAN MANEN, M. (1999). The Practice of Practice. In M. Lange; J. Olson, H. Hansen & W. B nder (Eds.) *Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Luvain, Belgium: Garant.
- VANDELL, D., & WOLFE, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Special Report No. 78, Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison <http://www.gse.uci.edu/childcare/des1.html> (acesso em 5-5-2008).
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana* [online], 22.

- VASCONCELOS, T. (2007). *A educação de infância: propostas para um debate nacional sobre educação*. Conselho Nacional de Educação. http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=19&Itemid=10 (acesso em 10 de Julho de 2008).
- VASCONCELOS, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório de Estudo, Parecer e actas do seminário realizado em Lisboa em 20 de Maio de 2008*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- VIEIRA, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*[online] (5) 1, 116-138.
- VIERA, F. (2009, Janeiro). *Novas concepções e práticas a desenvolver em contextos de formação em supervisão*. Conferência apresentada no II Congresso CIDInE, Novos contextos de formação pesquisa e mediação.
- VYGOTSKY, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In A. Luria *et al.*, *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- VYGOTSKY, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- WOODHEAD, M. & FAULKNER, D. (2005). Sujeitos, objectos ou participantes. Dilemas da Investigação psicológica com crianças. In P. Criestensen & A. James, *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp.1-28). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- YENKS, C. (2002). Construindo a criança. *Revista Educação Sociedade & Culturas* (17), 185-216.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArTmed.
- ZEICHNER, K. & DINIZ-PEREIRA, J. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa* [online], (35)125, 63-80.

Bibliografia

- ZEICHNER, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In C. Geraldi, D. Fiorentini & E. Pereira (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.
- ZEICHNER, K. (2000). Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, (36)34, 5-15.
- ZGAGA, P. (2007). Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios de ensino. Comunicações apresentadas na *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 29-39). Lisboa: Ministério da Educação (Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação).

Anexo I

INQUÉRITO AOS ALUNOS

Este inquérito não tem como objectivo avaliar os conhecimentos das pessoas inquiridas, apenas pretende ser uma base de discussão e reflexão para as nossas reuniões, foi elaborado baseado nas antinomias de Quintana Cabanas e todas as afirmações que inclui possuem defensores na actualidade.

Tente responder de acordo com as suas convicções pessoais, independentemente dessas convicções serem concordantes ou discordantes com os discursos pedagógicos veiculados na licenciatura em educação de infância.

- **Assinale em cada pergunta a afirmação com que mais se identifica.**
- **Caso não se identifique completamente com nenhuma das afirmações formule uma afirmação pessoal.**

1

A – A principal função da educação é a transmissão da herança cultural às novas gerações.

B – A escola (e instituições de educação de infância) deve ensinar a criança a pensar e a aprender a aprender.

C – A função da educação é tanto a formação como a informação, uma vez que a pessoa bem formada é sempre uma pessoa informada.

Formulação pessoal _____

2

A – O educador ensina e a criança aprende através da dicotomia exposição-recepção e através da imitação e da modelação.

B – A educação exige um certo condicionamento do educando e um papel de orientação e direcção do educador, mas sem desprezar a iniciativa pessoal do aluno e o seu processo de autocrescimento

C – A educação é apenas um catalizador da aprendizagem cabendo ao aluno o papel activo no processo.

Formulação pessoal _____

3

A – A criatividade é a actividade mais complexa da educação, sendo de esperar que ela se desenvolva no final do processo e não no princípio, porque a verdadeira criatividade tem de se basear na acumulação de conhecimento prévio.

B – A educação deve considerar o papel receptor da criança, valorizando a atenção, a docilidade, a obediência e a ordem.

C – A educação deve ser fundamentalmente uma actividade de descoberta por parte da criança.

Formulação pessoal _____

4

A – Educar é deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, ao desejo e às inclinações naturais.

B – A educação é a submissão das tendências naturais, instintivas e impulsivas ao comando da cultura e da razão.

C – A tarefa de educar consiste em conjugar os dados naturais do indivíduo com o bom uso da razão e da inteligência reflexiva.

Formulação pessoal _____

5

A – A educação, *educare*, que em sentido etimológico significa criar e amamentar, é uma actividade condutora e dirigida.

B – A educação deve limitar-se a retirar os obstáculos que impedem o natural desenvolvimento da criança.

C – A educação é a formação do homem por meio de uma influência exterior (hetero-educação), a qual suscita no indivíduo uma vontade de desenvolvimento autónomo (auto-educação).

Formulação pessoal _____

6

A – A educação exige simultaneamente a ciência, a técnica e a arte. O bom educador é o que sabe conciliar ciência e técnica com a arte.

B – A educação deve fazer-se com recurso a técnicas de modificação do comportamento, de modo a eliminar as respostas erradas e aumentar a frequência de respostas certas.

C- A educação é uma arte baseada no amor, no sentimento e no querer bem.

Formulação pessoal _____

7

A – A natureza está pouco disposta para a cultura, pelo que a educação é uma luta tenaz da razão contra o instinto.

B – A educação deve erguer-se a partir do interesse da criança, suscitando nela uma adesão espontânea e livre.

C – Há que aproveitar e estimular as tendências naturais da criança, mas é preciso completar as inclinações naturais com imposições culturais oportunas.

Formulação pessoal _____

8

A - Educar é desenvolver a inteligência e promover a capacidade de raciocinar.

B – Educar é libertar, deixar crescer e ajudar a ser feliz.

C – A natureza humana integra a componente da razão e a componente da emoção, inteligência e sentimentos e, por isso, a educação deve promover não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afectivo; a educação deve ter uma dupla direcção e deve conciliar o espontâneo com o normativo, o instinto com a razão, o princípio do prazer com o princípio da realidade.

Formulação pessoal _____

9

A – O aluno deve poder exprimir-se livremente sem receio de sanções e sem necessidade de aprovação da autoridade.

B – O fortalecimento da vontade exige uma mistura subtil de liberdade e disciplina, embora o objectivo final seja a autonomia da pessoa capaz de se autodisciplinar e autocontrolar.

C – A natureza humana precisa de educação para corrigir as suas imperfeições e o contacto com a autoridade ajuda o aluno a caminhar no seu processo de aperfeiçoamento; a educação deve impor normas e regras que ajustem o indivíduo à vida em sociedade.

Formulação pessoal _____

10

A – A educação acentua a integração na sociedade, ainda que à custa da liberdade individual; o indivíduo é uma peça da cadeia mais geral constituída pelo grupo e pela comunidade, aos quais deve submeter a sua vontade e interesses.

B – A educação é o caminho para a libertação do indivíduo, o qual só conhece uma fonte de limitações: a sua consciência.

C – A educação deve ensinar a criança a fazer bom uso da liberdade e, portanto, a boa educação procura um equilíbrio entre a liberdade e a obediência porque a pessoa livre não é a que faz tudo o que quer, mas aquela que faz o bem.

Formulação pessoal _____

11

A – Se os valores morais são absolutos, então só há uma boa educação, aquela que está centrada nos valores morais absolutos.

B- Se os valores morais são relativos, a boa educação é a que ajuda cada um a encontrar os seus próprios valores morais.

C – A educação deve procurar um equilíbrio entre aspirações e necessidades individuais e o processo objectivo de desenvolvimento da civilização, de modo que os valores relativos fiquem ao cuidado de cada um, mas os valores universais possam ser pertença de todos.

Formulação pessoal _____

12

A – A única função verdadeiramente digna da pessoa é a inteligência, pelo que educar é desenvolver a inteligência.

B – A educação para ser integral tem de ser pluridimensional, devendo promover não só a inteligência mas também os sentimentos e as atitudes.

C- A educação é um acto amoroso, baseado no afecto, pelo que deve acentuar a promoção do desenvolvimento afectivo da pessoa.

Formulação pessoal _____

13

A – O alvo da educação é o desenvolvimento do indivíduo.

B- A educação deve colocar o indivíduo ao serviço da sociedade, cultivando nele a capacidade para cumprir os seus deveres sociais e contribuir para a melhoria da sociedade.

C – A educação procura desenvolver a pessoa, mas a pessoa só se realiza na comunidade, pelo que a educação deve procurar um equilíbrio entre a satisfação dos interesses individuais e os interesses da sociedade.

Formulação pessoal _____

14

A – A educação é a preparação para a vida.

B – A educação deve procurar um equilíbrio entre os interesses e desejos presentes na criança e os seus interesses a longo prazo; embora a educação deva procurar a felicidade presente na criança, deve ajudá-la a adequar os conhecimentos e as competências que lhe serão úteis no futuro.

C – A educação é a vida.

Formulação pessoal _____

15

A – O dever vem antes do direito e a educação deve preparar o aluno para o cumprimento do dever, para isso é necessário educar a criança na obediência e no respeito pela autoridade.

B – A educação deve formar as novas gerações no apreço pelos direitos, nomeadamente o direito à diferença, o direito à saúde e o direito à sexualidade livre.

C- A educação deve procurar um equilíbrio entre a noção do cumprimento do dever, a qual pressupõe a obediência e o respeito, com a noção do direito à privacidade, à felicidade e à diferença.

Formulação pessoal _____

Anexo II

ANÁLISE DOS INQUÉRITOS AOS ALUNOS

Formulações de CII	Nº
A educação deve erguer-se a partir do interesse da criança, suscitando nela uma adesão espontânea e livre.	11
A educação deve ser fundamentalmente uma actividade de descoberta por parte da criança.	10
A escola (e instituições de educação de infância) deve ensinar a criança a pensar e a aprender a aprender.	8
A educação é uma arte baseada no amor, no sentimento e no querer bem.	5
Educar é deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, ao desejo e às inclinações naturais.	5
A educação é apenas um catalizador da aprendizagem cabendo ao aluno o papel activo no processo.	4
O aluno deve poder exprimir-se livremente sem receio de sanções e sem necessidade de aprovação da autoridade.	4
A educação é o caminho para a libertação do indivíduo, o qual só conhece uma fonte de limitações: a sua consciência.	2
O alvo da educação é o desenvolvimento do indivíduo.	2
A educação deve formar as novas gerações no apreço pelos direitos, nomeadamente o direito à diferença, o direito à saúde e o direito à sexualidade livre.	2
Se os valores morais são relativos, a boa educação é a que ajuda cada um a encontrar os seus próprios valores morais.	1
A educação é a vida.	1
A educação deve limitar-se a retirar os obstáculos que impedem o natural desenvolvimento da criança.	0
Educar é libertar, deixar crescer e ajudar a ser feliz.	0
A educação é um acto amoroso, baseado no afecto, pelo que deve acentuar a promoção do desenvolvimento afectivo da pessoa.	0

Formulações de CII que obtêm explicitação ou reforço (CIIa)	Nº de respostas que reforçam ou explicitam formulações de CII
A educação deve ser fundamentalmente uma actividade de descoberta por parte da criança.	7
A escola (e instituições de educação de infância) deve ensinar a criança a pensar e a aprender a aprender.	4
A educação é apenas um catalizador da aprendizagem cabendo ao aluno o papel activo no processo.	2
Educar é deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, ao desejo e às inclinações naturais.	2
A educação deve limitar-se a retirar os obstáculos que impedem o natural desenvolvimento da criança.	2
O aluno deve poder exprimir-se livremente sem receio de sanções e sem necessidade de aprovação da autoridade.	1
O alvo da educação é o desenvolvimento do indivíduo.	1
A educação é a vida.	1

Anexo II - Análise dos Inquéritos aos Alunos

Formulações de CIII	Nº
A natureza humana integra a componente da razão e a componente da emoção, inteligência e sentimentos e, por isso, a educação deve promover não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afectivo; a educação deve ter uma dupla direcção e deve conciliar o espontâneo com o normativo, o instinto com a razão, o princípio do prazer com o princípio da realidade.	16
A educação para ser integral tem de ser pluridimensional, devendo promover não só a inteligência mas também os sentimentos e as atitudes.	16
A educação deve procurar um equilíbrio entre aspirações e necessidades individuais e o processo objectivo de desenvolvimento da civilização, de modo que os valores relativos fiquem ao cuidado de cada um, mas os valores universais possam ser pertença de todos.	14
A educação deve procurar um equilíbrio entre os interesses e desejos presentes na criança e os seus interesses a longo prazo; embora a educação deva procurar a felicidade presente na criança, deve ajudá-la a adquirir os conhecimentos e as competências que lhe serão úteis no futuro	14
A educação é a formação do homem por meio de uma influência exterior (hetero-educação), a qual suscita no indivíduo uma vontade de desenvolvimento autónomo (auto-educação).	12
A educação procura desenvolver a pessoa, mas a pessoa só se realiza na comunidade, pelo que a educação deve procurar um equilíbrio entre a satisfação dos interesses individuais e os interesses da sociedade.	11
A educação deve ensinar a criança a fazer bom uso da liberdade e, portanto, a boa educação procura um equilíbrio entre a liberdade e a obediência porque a pessoa livre não é a que faz tudo o que quer, mas aquela que faz o bem.	10
A tarefa de educar consiste em conjugar os dados naturais do indivíduo com o bom uso da razão e da inteligência reflexiva.	9
O fortalecimento da vontade exige uma mistura subtil de liberdade e disciplina, embora o objectivo final seja a autonomia da pessoa capaz de se auto-disciplinar e de se auto-controlar.	9
A educação exige simultaneamente a ciência, a técnica e a arte. O bom educador é o que sabe conciliar ciência e técnica com a arte.	7
A educação deve procurar um equilíbrio entre a noção do cumprimento do dever, a qual pressupõe a obediência e o respeito, com a noção do direito à privacidade, à felicidade e à diferença.	7
A educação exige um certo condicionamento do educando e um papel de orientação e direcção do educador, mas sem desprezar a iniciativa pessoal do aluno e o seu processo de auto-crescimento	4
Há que aproveitar e estimular as tendências naturais da criança, mas é preciso completar as inclinações naturais com imposições culturais oportunas.	1
A criatividade é a actividade mais complexa da educação, sendo de esperar que ela se desenvolva no final do processo e não no princípio, porque a verdadeira criatividade tem de se basear na acumulação de conhecimento prévio	0
A função da educação é tanto a formação como a informação, uma vez que a pessoa bem formada é sempre uma pessoa informada.	0

P	Novas sínteses	Nº
2	<p>“A educação é um processo que respeita a iniciativa pessoal do educador e educando, assenta também no respeito pela individualidade e desenvolvimento de cada um. Não concordo com os termos: “apenas”, “educador ensina e a criança aprende”, “exige”. A educação poderá ser um “tudo”, “educador e criança aprendem a aprender”, “implica”.AC</p> <p>“ A educação é bilateral, tanto o aluno como o professor deverão ter um papel activo no processo de aprendizagem”. LI</p> <p>“ Cabe ao educador não desprezar a iniciativa pessoal do aluno e o seu processo de auto-crescimento, tendo o aluno um papel activo no processo. Cabe também ao educador conhecer e orientar o processo de educação”. JO</p> <p>“A educação exige um certo papel de orientação por parte do educador, tendo como base, no entanto, a criança e as suas necessidades a todos os níveis”SO</p> <p>“A educação exige um certo condicionamento do educando e um papel de orientação e direcção do educador, mas sem desprezar a iniciativa pessoal do aluno e o seu processo de auto-crescimento, porque o aluno deve ter um papel activo neste processo e não ser um mero receptor de informação.” VE</p> <p>“ O educador propõe as actividades (depois de devidamente planeadas) e orienta-as, cabendo ao aluno o papel activo no processo”VA</p>	6
6	<p>“A meu ver, o bom educador é o que sabe conciliar ciência, técnica e arte e que tem igualmente em consideração o amor, o sentimento e o querer bem.”VI</p> <p>“ A educação implica vários domínios, artes, recursos, técnicas, caminhos. O bom educador será aquele que sabe potencializar o desejo de querer conhecer e querer compreender, , respeitando cada indivíduo, conciliando a componente afectiva com a componente cognitiva”.AC</p> <p>“ A educação não deve seguir uma receita rígida. Deve sim ser a conjugação de vários parâmetros (ciência, técnica, arte, sentimentos).” AR</p> <p>“ Na educação importa não só a presença de relações com base no amor, no sentimento, como também a presença de momentos em que se saiba conciliar a ciência, a técnica, a arte. Deve presenciar-se a complementaridade entre a razão e o coração”. EL</p> <p>“A+C”. JO</p> <p>“ A educação exige simultaneamente ciência, técnica, arte, sentimento e todo um conjunto de características que não acabam mais. O bom educador é o que sabe conciliar isto tudo” .RI</p>	6
10	<p>“A educação deve impor normas e regras que ajustem o indivíduo à vida em sociedade, devendo permitir que o aluno se exprima livremente sem receio de sanções.” VI</p> <p>“ A educação deve conduzir o indivíduo à consciencialização de que tem direitos e deveres para com os outros indivíduos, para com a sociedade”.AC</p> <p>“ Na educação deve primar-se por uma educação para a cidadania, onde a liberdade é um factor primordial, sem querer com isto dizer que se deva vera liberdade como um caminho para prejudicar o outro. Educar para a liberdade, é educar para ser capaz de ser livre para ouvir e falar, pensar e manifestar” .EL</p> <p>“C, alterando a palavra obediência e substituindo pela palavra respeito”.SO</p> <p>“ A educação acentua a integração na sociedade, ainda que à custa da liberdade individual; o indivíduo é uma peça da cadeia mais geral constituída pelo grupo e pela comunidade, tendo que haver alguma compreensão pelos interesses de cada um”. RI</p> <p>“ A educação deve ensinar a criança a fazer um uso da liberdade com responsabilidade” .SI</p>	6
15	<p>“ A educação é a formação do indivíduo com direito a ter direitos, tornando-se, deste modo, num ser com capacidades para exercer deveres enquanto respeitador de si e dos outros. Ensinar transmite direitos e deveres.” – El</p> <p>“ C, sem a palavra obediência” .JO</p> <p>“ A educação deve procurar formar os indivíduos conscientes dos seus direitos e deveres”.IN</p> <p>“A educação deve formar as novas gerações no apreço pelos direitos, nomeadamente o direito à diferença, o direito à saúde, o direito à privacidade e à felicidade.”VE</p> <p>“ A educação deve preparar o aluno para o dever, mas informá-lo que tem direitos que não devem ser esquecidos. No entanto o aluno deve respeitar e sujeitar-se aos direitos e deveres da sociedade em que está inserido” .VA</p> <p>“ A educação deve procurar um equilíbrio entre a noção de cumprimento do dever e apreço pelos direitos, nomeadamente o direito à diferença, o direito à saúde e o direito à sexualidade livre” .RI</p>	6

Anexo II - Análise dos Inquéritos aos Alunos

1	<p>“A função da educação é transmitir a herança cultural, formar e informar as crianças, ensinando-as também a pensar e a aprender a aprender”.VI</p> <p>“ A escola deve, por um lado, ensinar a criança a pensar e a aprender a aprender, dando também a formação e orientação para que a criança esteja informada e assim consiga por ela própria fazer descobertas”.AR</p> <p>“ A escola deve ensinar a criança a pensar e a aprender a aprender, dentro do seu ritmo e crescendo em cidadania” .JO</p> <p>“ A função da educação é tanto a formação como a informação, uma vez que a pessoa bem formada é sempre uma pessoa informada, mas também aquela que sabe pensar”.RI</p> <p>“ A função da educação é transmitir a herança cultural, desenvolver o raciocínio/pensamento, possibilitar que a criança aprenda a aprender e informar as gerações mais novas”.MI</p>	5
4	<p>“Educar é deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, devendo também conjugar os dados naturais do indivíduo com o bom uso da razão e da inteligência reflexiva.” –VI</p> <p>“ A tarefa do educador consiste em conjugar os dados naturais do indivíduo com o bom uso da razão e da inteligência reflexiva, não esquecendo ou ignorando os sentimentos da criança” – AR</p> <p>“ A tarefa de educar consiste em conjugar os dados naturais do indivíduo com o bom uso da razão e da inteligência reflexiva, para que se consiga a harmonia entre as inclinações naturais do indivíduo e a cultura dominante”- LI</p> <p>“ Educar é deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, ao desejo e às inclinações naturais. A conjugação dos dados naturais do indivíduo, onde o uso da razão e inteligência reflexiva façam parte desse “deixar crescer”. – JO</p>	4
5	<p>“A educação é a formação do homem por meio de uma influência exterior (hetero-educação), a qual suscita no indivíduo uma vontade de desenvolvimento autonómico (auto-educação). Contudo esta educação deve, de certo modo, ser orientada. Acho que a educação, apesar de ser a conjugação do vivido com o outro e da própria personalidade de cada um, necessita de um fio condutor. Este tem o papel de orientar, contudo não para se seguir de forma rígida.”-AR</p> <p>“ A educação é, por um lado, uma actividade condutora e dirigida e, por outro, uma actividade em que cada um é livre e autónomo” .SA</p> <p>“ A educação é a formação do homem, por meio de uma influência exterior (hetero-educação), a qual suscita no indivíduo a vontade de desenvolvimento e ajuda a aprender como é que o pode fazer” RI</p>	3
7	<p>“Concordo com a frase “C”, contudo não concordo com a palavra “imposição”, pois as questões culturais não devem ser impostas, deve sim haver um diálogo oportuno para que a criança entenda o que se quer/pretende”.AR</p> <p>“Toda a educação deve erguer-se a partir do interesse da criança, contudo não se deve esquecer de trabalhar para que a educação prepare a criança para ser capaz de aderir, espontânea e livremente, às necessidades culturais, mas oportunas, da comunidade onde vivem ou possam vir a viver. “ EL</p> <p>C- ”Troco a palavra imposições por introduções e retiro o oportunas.” JO</p>	3
13	<p>“ A educação procura desenvolver a pessoa, deve procurar um equilíbrio entre a satisfação dos interesses individuais e deveres sociais, sem esquecer os direitos perante a sociedade” AC</p> <p>“A educação procura desenvolver a pessoa, para que esta em conjunto com a comunidade se realize. Assim, a educação deve procurar o equilíbrio entre a satisfação dos interesses/objectivos individuais e interesses/necessidades da sociedade” AR</p> <p>“A educação deve procurar um equilíbrio entre a satisfação de interesses individuais e os interesses da sociedade”LI</p>	3
11	<p>“A educação deve procurar um equilíbrio entre os valores relativos e os valores universais” AC</p> <p>“A educação deve procurar um equilíbrio entre aspirações e necessidades individuais e o processo objectivo de desenvolvimento da civilização, de modo que os valores relativos fiquem ao cuidado de cada um, mas os valores universais possam ser pertença de todos. Havendo respeito pelas crenças e valores de cada um.” AR</p>	2
8	<p>“ A educação deve formar as novas gerações no apreço pelos direitos, mas também no cumprimento do dever. Ou seja, deve existir um equilíbrio entre ambos. Cada sujeito deve ter consciência de que tem direitos, mas também tem deveres para com ele próprio, com os outros, sociedade, comunidade”. AR</p>	1
9	<p>“A natureza humana precisa de educação para corrigir as suas imperfeições e o contacto com a autoridade ajuda o aluno a caminhar no seu processo de aperfeiçoamento; a educação deve impor normas e regras que ajustem o indivíduo à vida em sociedade, para que ele se torne capaz de se auto-disciplinar e auto-controlar”. SA</p>	1

Anexo II - Análise dos Inquéritos aos Alunos

Alteração do texto das sínteses (CIIIa)	Nº
O educador ensina e a criança aprende através da dicotomia exposição-recepção e através da imitação e da modelação/ A educação é apenas um catalizador da aprendizagem cabendo ao aluno o papel activo no processo.	6
A educação deve fazer-se com recurso a técnicas de modificação do comportamento, de modo a eliminar as respostas erradas e aumentar a frequência de respostas certas/ A educação é uma arte baseada no amor, no sentimento e no querer bem.	6
A educação acentua a integração na sociedade, ainda que à custa da liberdade individual; o indivíduo é uma peça da cadeia mais geral constituída pelo grupo e pela comunidade, aos quais deve submeter a sua vontade e interesses/ A educação é o caminho para a libertação do indivíduo, o qual só conhece uma fonte de limitações: a sua consciência.	6
A principal função da educação é a transmissão da herança cultural às novas gerações/ A escola (e instituições de educação de infância) deve ensinar a criança a pensar e a aprender a aprender.	5
O dever vem antes do direito e a educação deve preparar o aluno para o cumprimento do dever, para isso é necessário educar a criança na obediência e no respeito pela autoridade./ A educação deve formar as novas gerações no apreço pelos direitos, nomeadamente o direito à diferença, o direito à saúde e o direito à sexualidade livre.	4
A educação é a submissão das tendências naturais, instintivas e impulsivas ao comando da cultura e da razão./ Educar é deixar crescer, dando livre curso à espontaneidade, ao desejo e às inclinações naturais.	3
A educação, <i>educare</i> , que em sentido etimológico significa criar e amamentar, é uma actividade condutora e dirigida./ A educação deve limitar-se a retirar os obstáculos que impedem o natural desenvolvimento da criança.	3
A natureza está pouco disposta para a cultura, pelo que a educação é uma luta tenaz da razão contra o instinto /A educação deve erguer-se a partir do interesse da criança, suscitando nela uma adesão espontânea e livre.	3
A educação deve colocar o indivíduo ao serviço da sociedade, cultivando nele a capacidade para cumprir os seus deveres sociais e contribuir para a melhoria da sociedade./ O alvo da educação é o desenvolvimento do indivíduo.	2
Se os valores morais são absolutos, então só há uma boa educação, aquela que está centrada nos valores morais absolutos./ Educar é libertar, deixar crescer e ajudar a ser feliz.	1
A natureza humana precisa de educação para corrigir as suas imperfeições e o contacto com a autoridade ajuda o aluno a caminhar no seu processo de aperfeiçoamento; a educação deve impor normas e regras que ajustem o indivíduo à vida em sociedade./ O aluno deve poder exprimir-se livremente sem receio de sanções e sem necessidade de aprovação da autoridade.	1

Anexo III

ESCALAS DE IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR EMOCIONAL (LAEVERS)

Tradução e adaptação de Gabriela Portugal

Implicação

- 1. (Baixo)** A criança está mentalmente ausente; olha no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma acção esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples. A actividade em curso é frequentemente interrompida.
- 2.** Há uma actividade em curso, mas esta é frequentemente interrompida. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a actividade, distrai-se facilmente) e a acção conduz a resultados muito limitados.
- 3. (Médio)** A criança está ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Facilmente se interrompe a actividade quando um estímulo atraente surge.
- 4.** Existem sinais claros de implicação mas não durante todo o tempo de observação. A criança envolve-se na actividade praticamente sem interrupções embora por breves momentos a atenção seja mais superficial. Acontecem momentos de intensa actividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada.
- 5. (Alto)** Acontecem momentos de intensa actividade mental. Durante a actividade a criança está completamente envolvida e absorvida. Existe grande implicação expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma actividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma ruptura frustrante da actividade em curso.

Bem-Estar Emocional

- 1. (Baixo)** A criança não está bem consigo própria e conhece momentos de grande tristeza, podendo necessitar de ajuda ou de apoios continuados. Durante praticamente todo o tempo, a criança evidencia sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando tristeza ou medo; raiva ou fúria; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; magoando-se a si própria (batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão...).
- 2.** A postura, a expressão facial e as acções indicam que a criança não se sente à vontade. Contudo, os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa permanentemente.
- 3. (Médio)** A criança pode aparentar uma postura neutra; não existem sinais indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. A expressão facial e a postura evidenciam pouca ou nenhuma emoção. A criança pode, ainda, funcionar razoavelmente bem embora tenha momentos significativos em que vive momentos de sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.
- 4.** A criança evidencia sinais de satisfação (v. nível 5). Contudo, os sinais indicando prazer não estão sempre presentes, no mesmo grau de intensidade.
- 5. (Alto)** A criança evidencia sinais claros de conforto, de satisfação máxima: evidenciando alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer; espontaneidade, expressando autenticidade; conversando com outras crianças, cantarolando,...; estando relaxada, sem sinais de stress; existindo abertura a novas actividades e experiências; evidenciando energia e vivacidade; expressando auto-confiança e segurança. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem auto-confiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

Anexo IV

EXCERTOS DA ANÁLISE AOS PORTFÓLIOS DOS ALUNOS

FASE I

“O que fazem as crianças?”

Contexto A1

Registos de Observação (excerto de uma das catorze tabelas)

2ª semana - Registo das actividades do dia 14 de Outubro de 2002					
Actividade	Crianças	Duração da actividade	Como surgiu	Materiais utilizados	Papel dos adultos
Acolhimento	A2; A3; A5; A6; A9; A10; A11; A13; A14; A15; A16; A17; A18; A20; A21; A22; A24 e A25.	9:10 às 9:30	Rotina das crianças	Almofadas	Estimular colocando questões
Pintura da árvore pequena	A1; A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A21; A22; A24; A25	9:32 às 10:00	Proposta da educadora	Lápis de cera, lápis de cor e marcadores	Observar as crianças
Pintura da árvore gigante	A3; A6; A10; A12; A13 e A14	9:32 às 10:15	Proposta da educadora	Papel de cenário, tintas e pincéis	Orientar as crianças
Brincar livre	A2; A4; A8; A9; A10; A11; A18; A22; A24*	9:32 às 10:15	Iniciativa própria	Legos e jogos de encaixe	Não desempenha nenhum papel
Pintura da árvore pequena	A3; A6; A11; A12 e A13	10:05 às 10:20	Iniciativa própria	Lápis de cor, folha com árvore delineada	Observar as crianças
Pintura da árvore gigante	A22; A24; A25	10:05 às 10:20	Proposta da educadora	Tintas, pincéis e papel de cenário	Orientar as crianças
Brincar livre	A10; A14; A20; A25	10:15 às 10:25	Iniciativa própria	Legos e puzzles	Não desempenha nenhum papel
Desenho com decalques	A16; A17; A18	10:15 às 10:25	Iniciativa própria	Placa de decalque, folha branca e lápis	Não desempenha nenhum papel
Recreio	Grupo 1 e 2 (menos A7 e A23)	10:25 às 11:20	Rotina da instituição	Baloços, cavalos de Madeira	Vigiar, não intervindo nas brincadeiras
Decalques	A14; A15; A16; A17; A18; A19; A20; A22; A25	11:25 às 11:40	Iniciativa própria	Placa de decalque, folha branca e lápis de cor	Sugestão para utilização da placa de decalque
Colares de missangas	A24	11:25 às 11:42	Proposta da educadora	Bolas de massa, botões e fio de cediela	Apoiar as crianças no enfiamento
Brincar livre	A21 e A25	11:25 às 11:44	Iniciativa própria	Legos, puzzles e jogo de enfiamentos	Não desempenha nenhum papel
Ver vídeo	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A8; A10; A11; A12 e A13	11:20 às 11:45	Pedido das crianças	Televisão, cassete de vídeo e vídeo	Observar as crianças
Brincar livre	A14	11:30 às 11:40	Iniciativa própria	Legos missangas, bolas de massa de molda ...	Não desempenha nenhum papel no enfiamento ...

- A tabela sugere que a observação foi orientada para as actividades e a sua sequência, tentando captar simultaneamente o que faz o educador.

- As situações e actividades registadas são descritas apenas pelos materiais usados, classificadas de acordo com os critérios: iniciativa da criança/proposta do educador; actividades programadas de acordo com o funcionamento da instituição/ específicas do grupo de crianças, embora os alunos não restrinjam a classificação das actividades à área em que ocorrem.
- Os alunos referiram em seminário “*difficuldade em saber para que olhar*” (EL) e “*como registar tudo*” (RI).

Análise de actividades por criança (uma de 25 tabelas)

A7			
Categoria	Subcategoria	Frequência Subcategoria	Frequência Categoria
Actividades livres no interior	Jogos tabuleiro	1	
	Jogos construção	6	
	Faz de conta na casinha	3	12
	Jogos de encaixe	1	
	Jogo enfiamentos	1	
Actividades livres no exterior	Correr	4	
	Jogo apanhada	2	
	Cavalos madeira	2	
	Faz de conta	1	13
	Baloços	1	
	Brincar carros	1	
	Brinquedos pessoais	1	
	Ver televisão	1	

- A opção pela análise individual indica que os interesses das crianças se explicam devido a diferenças individuais.

Apresentam também, a partir da observação das actividades, uma análise relativamente às relações entre crianças, verificando *quem brinca com quem*. Preocupação em identificar quais as crianças que estão mais *isoladas*.

“Um aspecto que é bem visível é a selectividade que algumas crianças denotam em relação aos companheiros de brincadeira, sendo de algum modo restrito o grupo de crianças com quem brincam. Dois dos exemplos mais evidentes são o A2, A17, A18 e A19. Em situação oposta destacamos o caso do A11 que, apesar de manifestar as suas preferências, revela uma grande flexibilidade no estabelecimento de relações com todas as crianças do grupo” (EL & RI)

(...)

Contexto A2

Registo de observação elaborado pelo aluno MI (excerto de uma das quinze tabelas)

Atividade e local		Tempo	Criança	Atividade	Implicação	Observações e Atitude do Adulto
Chegada à sala		9:10	Todas	Conversa		
Livre na sala	Casinha	9:20	A7 A5 A23 A21	Faz comida Lava roupa Brinca com uma boneca Brinca com uma boneca	3 3 3 4	
Proposta na sala	A. Expressão Plástica		A25 A19 A14 A13 A18 A22 A1 A10 A16	Pintam com lápis de cor	4 3 3 2 3 2 2 3 4	
Livre na sala		9:40	A23	Passear na sala	2	
	A. Jogos	9:50	A14 A13 A9	Construção com puzzle de borracha	4 4 3	Constroem uma garagem.
			A11	Assobia	3	Vem para perto de mim, com um sorriso nos lábios. Vem mostrar uma habilidade que já é capaz de dominar.
	A. Jogos		A23	Observa	4	Vê os amigos a construir a garagem.
	Casinha	9:55	A21 A22 A16 A17	Bebe Faz comida Faz comida Arruma	4 2 2 3	Bebe pelo biberon, com a boneca nos braços.
	A. jogos		A23	Brica com carrinhos	3	
			A25	Brinca com as peças de encaixe. O A10 vem ter com ele.	4	
			A12	Brinca com Interstar	3	
			A4	Observa.	2	
					Brinca com o puzzle	4
Proposta na sala		10:20	Todas	Arrumação da sala, bolacha.		Quem deu a(s) bolacha(s) foi A14 O adulto teve de intervir para ele dar bolachas.
Livre no exterior	Recreio	10:40	A23 A10 A7 A12 A11 A25	Jogam às escondidas	3 4 3 2 3 3	O A10 estava implicado em contar. ("1,2,3.... 85,86,85,86... já está")
			A6 A13 A8 A14 A4	Balancé	2 4 4 4 4	

Registo de observação elaborado pelo aluno S1: um dia/uma criança (uma de 7 tabelas respeitantes a esta criança).

Horas	Espaço	Descrição da Actividade	Proposta	Implicação	Obs.
9:05	Área de acolhimento	Sentado na roda, ouve a educadora que os recorda o que terão de fazer na festa da santa Teresa e lhes explica o que se vai passar.	S N	1 2 3 4 5	
9:15	Área de acolhimento	Faz construções	S N	1 2 3 4 5	
9:25	Bau de disfarces	Brinca aos super – heróis com A7 e A20.	S N	1 2 3 4 5	Os super-heróis lutam e andam entre a área dos disfarces e de acolhimento.
9:35	Casinha	Varre a casinha com o A13 e A7.	S N	1 2 3 4 5	Enquanto varre continua com a capa de super – herói.
9:45	Área da leitura	Deitado com A7, olha para os meninos da casinha a brincarem.	S N	1 2 3 4 5	A educadora mandou-os sair da casinha pois já estavam lá 4 crianças a brincar.
10:10	Área de acolhimento	Arrumar a sala.	S N	1 2 3 4 5	Está sentado e apanha de vez em quando alguma coisa, não ajudando a arrumar a sala.
10:20	Área de acolhimento	Come a bolacha.	S N	1 2 3 4 5	
10:30	Recreio exterior	Joga às apanhadas com A9, A14, A11, A2, A15, A9, A3, A23 e A20.	S N	1 2 3 4 5	
10:45	Recreio exterior	Joga com os bayblades, dentro da casa pequena, com A13, A8 e A14.	S N	1 2 3 4 5	
11:00	Salão interior	Festa à santa Teresa.	S N	1 2 3 4 5	
12:00	Refeitório	Almoço.	S N	1 2 3 4 5	

- A preocupação com a criança individual;
- Encaram este registo como uma tarefa individual, referiram ambos a preocupação em *experimental fazer, para aprender* (a dimensão técnica);
- Ambos consideram importante incluir a avaliação da implicação das crianças nas actividades nestas tabelas e fazem, por vezes, observações que têm a ver com questões sobre a aplicação da escala e a forma como percebem o comportamento da criança. A observação está muito orientada em função da implicação das crianças nas actividades (atenção; concentração; persistência...).

“Este nível de implicação não teria sido mais elevado se ele não fosse “interrompido” pelos colegas? As interações verificadas com os colegas, são ou não um elemento difusor da vontade do A25? Ele não gostará de estar sozinho?” MI.

- O aluno MI questiona os motivos que determinam um comportamento observável pelo adulto, ou seja, tenta perceber o que significa para a criança a situação e reflecte sobre o próprio conceito de implicação.
- Ambos referiram em seminário como interpretação desta observação que as crianças se agrupam nas brincadeiras (nomeadamente no exterior) de acordo com o género: “Brinca às apanhadas com os meninos do grupo”; “Os meninos eram os super-heróis e as meninas os maus”.
- “Descobriram” que a referência ao espaço onde acontecem as actividades não determina o conteúdo das actividades, manifestaram oralmente a sua vontade em encontrar uma forma de registo que o evidenciasse.

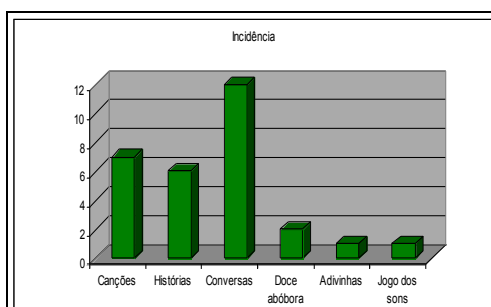
Excerto dos registos de conversação entre crianças (MI & SO1)

Casinha	<p>A11 – Temos de fazer bolos de coco!</p> <p>A23 – Algum pão?</p> <p>A13 – A minha pistola. (e pega no gelado de plástico).</p> <p>A18 – Vamos embora para o fim –de–semana? (com sapatos altos e mala)</p> <p>A24 – Eu não vou. (está sentada a passar a ferro)</p> <p>A18 – Vamos fazer um piquenique.</p> <p>A24 – Vou ficar em casa. Tenho de arrumar a casa toda.</p> <p>A12 – Vou limpar a casa toda! Vou lavar a louça. (anda de avental)</p> <p>A13 – Vão ficar sem comida.</p> <p>A10 – Agora precisamos de sal.</p> <p>(pegam nas bananas, fingindo ser armas).</p>
Leitura	<p>A19 – Aqui é uma escola para a idade dela (fala da boneca-bebé).</p> <p>A24 – Venho buscar às 2:30.</p> <p>(movimenta-se pelo espaço) Venho buscá-la a esta hora. Ela portou-se bem? O que comeu?</p> <p>A19 – Umas sandes de fiambre, arroz, filetes, papa e uma laranja e mais nada.</p> <p>A24 – Diz xau à professora.</p>
Recreio	<p>A24 penteia a aluna e A16 faz-lhe as unhas com um pauzito e uma folha com água.</p> <p>A15 – Ehhhh! Que nojo!</p> <p>A24 – É água A15!</p> <p>(A15 vai-se embora)</p> <p>A16 – Se calhar quando ela bebe água fecha os olhos, está cega e não vê,ih, ih, ih. Toma, queres pintar? (mostra-lhe o pau)</p> <p>A24 –Não.</p> <p>A17 – Eu quero (vai buscar um pau)</p> <p>A24 – Tira daqui a pintura.</p> <p>A17 – Quero pintura preta.</p> <p>A24 – Oh! A16, posso pintar?</p> <p>A16 – Podes, toma.</p> <p>A24 – Uma unha.</p> <p>(A15 mexe no cabelo de A19 que está sentada ao lado da aluna)</p> <p>A15 – Dá-me aí o champô!</p> <p>A24 – Oh A19 !Também quero, deixa-me tirar, deixa-me tirar com este pau. Oh pá, deixa-me A16!...</p> <p>A15 – É a menina que vai arranjar o cabelo?</p> <p>...</p>

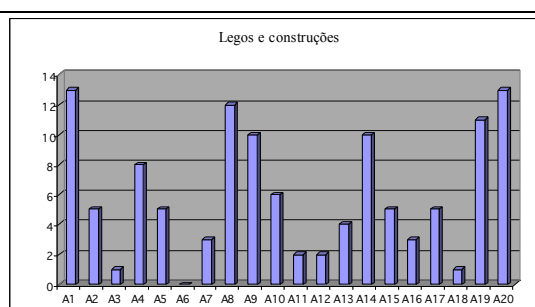
- Quando questionados sobre o porquê deste registo, os alunos referiram a intenção de compreender de *que falam as crianças* (assuntos). Afirmaram ter descoberto que as crianças, por vezes, falam de assuntos não relacionados com as actividades em desenvolvimento: falam de relações, de amizades, de namorados, trocam conhecimentos, discutem a entrada e saída no jogo, a liderança.
- O aluno MI refere que ficaram muito evidentes, para si, a partir deste registo as questões de género.

(...)

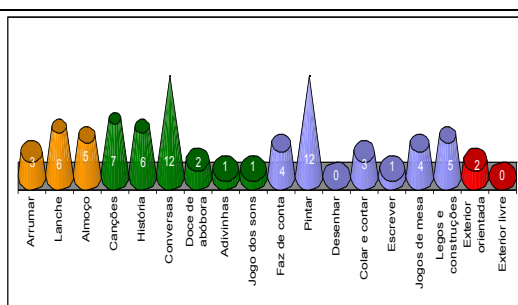
Contexto B1



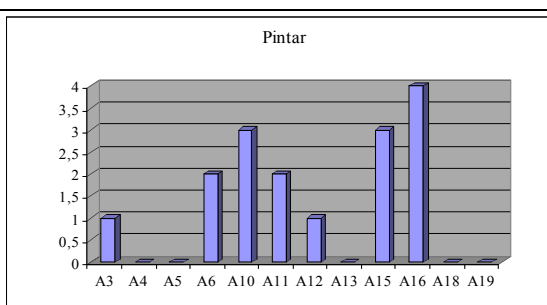
Análise das actividades orientadas



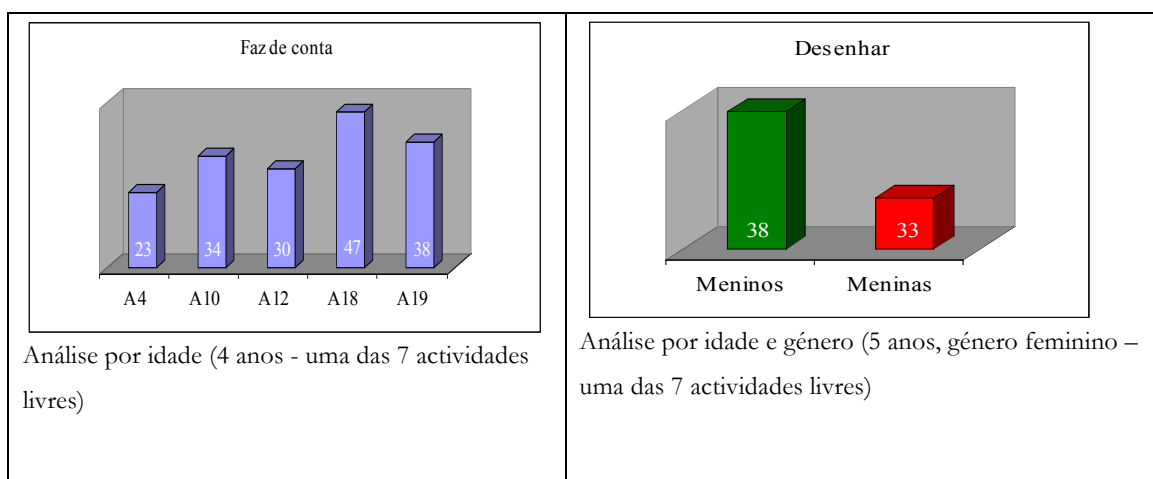
Análise por actividade (uma das 7 actividades livres)



Análise por criança (uma das 20 crianças)



Análise por género (feminino - uma das 7 actividades livres)



- Os alunos fazem uma observação estruturada que pretendia verificar a frequência com que cada criança *frequentava* cada área de actividade.
- Partem dos seguintes pressupostos quanto ao que *fazem as crianças*: as actividades dividem-se em livres e orientadas; as actividades livres classificam-se de acordo com as áreas existentes na sala; os conteúdos são definidos ou pelo educador nas actividades orientadas, ou pelo tipo de materiais colocados à disposição das crianças nas diferentes áreas.
- Quanto aos interesses das crianças pretendem verificar, através da análise quantitativa, se os interesses das crianças variam devido a tendências individuais, em função do género e em função da idade.
- O registo do bem-estar emocional e implicação é realizado separadamente e é sujeito ao mesmo tipo de análise.

(...)

Contexto B2

Registo de observação elaborado pelo aluno SO2 (excerto de uma de 14 tabelas)

HORAS	ESPAÇO	ACTIVIDADES	O	CONVERSAS	CRIANÇAS	IMPLICAÇÃO
14h40	Manta e conversas com todo o grupo	Ao mesmo tempo que mostra um livro a educadora diz que tem uma história muito bonita para contar, no entanto, diz que têm que combinar umas coisas primeiro e que é uma surpresa para a semana. Depois diz que para a semana é o dia dos avós e que os meninos têm de fazer alguma coisa para oferecer. A19 diz que se podia fazer uma flor, uma rosa. A educadora diz que isso é para a avó e pergunta o que é que se poderá fazer para o avó. Novamente A19 diz se pode oferecer roupa com bombons lá dentro, uma roupa de papel. A educadora diz que também têm que fazer um convite para o avó e para a avó a explicar o que se vai passar na quarta-feira no jardim e para eles dizerem o que é que podem fazer nesse dia na festa	S	A17: Os meus avós não gostam de sair de casa. ED: Porquê? A17: A minha avó só quer estar a lavar a roupa. Al: onde é que ela mora? A17: Não sei o nome da rua. Al: Mas o nome da terra não sabes? A17: Da terra também não sei.	A2, A3, A8 A17, A18, A19 A22, A23	2, 2, 2 3, 3 2 3, 2
14h46	“	A educadora diz que agora vai contar a história daquele livro “Um buraco no meu quintal” e começa a contar, na mão tem o livro com a história que está a contar aos meninos. A2 está sentada no chão em cima da manta e de frente para a educadora. Quando a educadora termina A22 diz “vitória, vitória acabou-se a história. A23 pergunta se podem ir brincar a educadora diz-lhe que agora é ele quem vai contar a história outra vez que os outros meninos querem ouvir mas eles dizem que não querem	S		A2, A3, A8 A17, A18, A19 A22, A23	4, 4, 4 4, 4, 4 4, 3

Tabela de registo de observação elaborada pelo aluno JU (excerto de uma de onze tabelas)

HORAS	ACTIVIDADES	ÁREA	CRP'S	IMPL.
		Manta	A22	3
13:50	Na casinha estão a A2, A15, A19 e A14. As crianças brincam aos cães. A A2 é a dona e dá-lhes comida. Os cães são os outros meninos. Eles andam de gatos e ladram pela casinha. Em certas alturas, estes cães são inteligentes, colocam a sua própria comida. Entretanto, a Sónia traz novos materiais para a casinha (pacote de leite e uma embalagem de detergente da loiça). A A17 fica entusiasmada com a embalagem do detergente para a loiça. Passado algum tempo, a A17 continua na casinha, mas desta vez com outros colegas (A9, A14, e a A19). A A17 prepara a comida e serve à mesa. A A19 continua a fazer de cão.	Casinha	A2 A19 A17	4 4 4
14:00	A explorar o CD “À descoberta do Parque Biológico” estão a A11 e a A3. Elas ouvem os sons dos animais, vêm as mais variadas árvores, arbustos e outras plantas. Posteriormente, escolhem um novo CD “O Jardim Mágico”. Neste, constam várias histórias. As duas meninas ouvem a história interactiva do “Capuchinho Vermelho”. Seguindo-se a história do “Gato das Botas”. O objectivo das histórias é que as crianças têm que seguir, correctamente, todos os paços que lhes são pedidos.	Computador	A3	5
14:10	A pintar pratos de papel com tintas estão: a A2, A15, A6, A14 e o A24. A A2 pinta a cara de um palhaço. Quando acabam, eles esperam que a tinta seque. Enquanto, isso acontece, a A2 vai para a sala. Por sua vez, a A18 aproxima-se dos colegas e começa a conversar com eles.	Polivalente	A2 A18	3 3
	Na área do projecto está a A19 a folhear os livros. Ele encontrou um gato e disse-me que queria desenhá-lo. Iniciou a actividade. Quando acabou de desenhar o gato, a A19 dirige-se para a área da refeição para posteriormente, pinta-lo com tintas.	Projecto	A19	4
14:25	Algumas meninas (A18, A7 e a A13) brincam às professoras. A A18 (professora) fez um teste para a A7 (aluna) copiar. Quando esta acabou a “professora” arrumou-o. Neste momento, a A18 pergunta: -“Quem quer fazer um desenho?” A13: -“Eu” (está a carimba numa folha.) A18: -“Primeiro tens que acabar isso, se não não tens direito.” A A18 escreve no cimo da folha da A13 o nome desta, mas com um N a mais. A A13 pergunta: -“Para que é este N.” A18 responde: -“Enganei-me.” A A2 aproxima-se desta mesa e diz que também quer brincar. A18: -“Escolhes ser aluna ou ajudante de professora?” A A2 escolhe ser aluna. A18: - “Meninas escolham o nome.” A A2 diz que quer ser Mercy. A A18 diz que Mercy não é um nome, é uma pergunta. A A2 escolhe vários nomes. A A18 ao ouvir tantos nomes diz: -“Não pode ser nomes, nomes, nomes...” Entretanto a A2 escolhe Catarina. A18: -“Então é esse.” De seguida a A2 escolhe ser a aluna mais velha e a A13 a mais nova. A18 sai do canto. As outras continuam a brincar. A2: -“Olá, como te chamas? Eu para o ano já me vou embora para a escola primária, porque já tenho seis anos.” A18 regressa e diz: -“Vou buscar folhas para fazerem um desenho da escola.” A A2 quer ajudar, mas a A18 recusa. A18: -“Eu é que sirvo. É para fazer o retrato da escola.” Ela olha para o desenho da A2 e diz: -“A escola não é desse tamanho. Viras ao contrário. Tens que fazer um quadrado grande.” A “professora” desenha o da A13. A13: -“Olha! A professora está a fazer a minha escola.” A A18 desenha ainda o da A2. A única que não é ajudada é a A7. A A18 refere: -“Ela faz à sua maneira. Ela só entrou para a escola este ano.” No final, a A18 escreve o nome da A2 e o da A13 no cimo das respectivas folhas. A2: -“Onde se arruma o desenho?” A18: -“Arrumam o desenho nas capinhas. Eu vou buscar as capinhas.” Ela sai da mesa e vai procurar as capas. Depois de encontrar, distribui às meninas.	Escrita		

Segunda tabela de registo de observação elaborada pelo aluno JU (uma de 3 tabelas)

HORAS	ESPAÇO	ACTIVIDADES												
9:00	Manta	ACOLHIMENTO - Cantam canções; - A educadora traz um quadro de presenças e um quadro dos dias em que cada criança pode ir para o computador; - Ouvem música; - Falam sobre os dias da semana;												
10:20	Sala	ATIVIDADES LIVRES												
10:30	Polivalente	LANCHE												
		ATIVIDADE PROPOSTA : JOGO A educadora propõe um jogo. Retira as cadeiras das mesas e coloca-as em semi-círculo encostadas à parede. O “comandante” vai dar as ordens. Vão andar todos de bicicleta. Param no rio, nadam, descansam na água e secam-se. Vão abrigar-se na casa (debaixo das mesas). Ouvem a música em silêncio. Quando a música é interrompida procuram uma cadeira para se sentarem. Correm todos com entusiasmo. O “comandante” manda andar como os gigantes, como os bebês, como as minhocas, voar como as borboletas.												
11:20	Manta	CONVERSA EM GRANDE GRUPO Falam sobre o comportamento e das regras a ter na sala.												
11:30	Sala	ATIVIDADES LIVRES												
11:40	Manta	ACOLHIMENTO A educadora manda as crianças arrumar a sala. Quem vai acabando de arrumar vai se sentando nos bancos da canto da manta. Cantaram a Canção do Peixinho: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, mandava a... as mãozinhas ir lavar”.												
12:00	Polivalente	ALMOÇO												
13:40	Manta	<u>ATIVIDADES PROPOSTAS:</u> * CONTO DE UMA HISTÓRIA A educadora espera que todos se sentem. A educadora conta que no caminho encontrou o seu amigo “Pinto” e mostra-o às crianças. Conta a História do Pinto. Ao longo do conto ela tem bonecos que fazem parte do conto e põe os bonecos a “falar”. * DRAMATIZAÇÃO DO CONTO A educadora propõe a dramatização do conto. Todas as crianças querem participar mas a educadora vai distribuindo os papéis das personagens e explica que quem não participa agora, participará mais tarde.												
14:20	Plástica	ATIVIDADE PROPOSTA: DESENHO SOBRE O CONTO A educadora propõe às crianças que façam um desenho sobre o Conto do Pintinho.												
15:00	Manta	ACOLHIMENTO * Falam sobre o calendário do mês de Outubro e marcam o tempo; * A educadora apresentou um Diário de Grupo: <table border="1"><tr><td colspan="4">Diário de Grupo Semana de _ a _ de 2003</td></tr><tr><td>Gostei</td><td>Não gostei</td><td>Fizemos</td><td>Queremos fazer</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> A educadora diz às crianças que aquele quadro era para ela escrever o que as crianças lhe diziam acerca do que tinham gostado, o que não tinham gostado, o que tinham feito e o que gostariam de fazer. Ela começou por dar a sua opinião, dizendo “Não gostei do barulho que os meninos fizeram na hora do jogo”, mas “Gostei do teatro que os meninos fizeram”. Posteriormente perguntou a opinião das crianças e algumas deram a sua opinião. A educadora pede às crianças para se aproximarem porque quer contar um segredo. “Um segredo coloreto, Um dó li tá, cara de amêndoa, Um segredo coloreto, Um dó li tá”. Conta um segredo a cada criança, elas sorriem e saem da sala.	Diário de Grupo Semana de _ a _ de 2003				Gostei	Não gostei	Fizemos	Queremos fazer				
Diário de Grupo Semana de _ a _ de 2003														
Gostei	Não gostei	Fizemos	Queremos fazer											

- Os alunos justificam a opção pelo registo individual como forma de *aprender a fazer*.
- Tentativa de descobrir o que fazem as crianças não delimitando o conteúdo da actividade pela definição dada pelo espaço.

- Preocupação em registar também *o que dizem as crianças*, “à procura de assuntos do seu interesse” (SO2).
- Tentativa de análise simultânea dos níveis de bem-estar emocional e implicação, embora a observação seja realizada por um observador diferente daquele que se preocupa em descrever: “no final do dia cruzávamos a informação” (SO2).
- O aluno JU justifica a segunda tabela como “uma maneira de perceber um dia no jardim de infância”, a preocupação em compreender a rotina.

FASE I

A qualidade da experiência à luz das escalas de bem-estar emocional e implicação

Grupos	Documentos apresentados/analizados
A1	Sínteses semanais dos níveis de implicação e bem-estar emocional (todas as crianças) Síntese dos dados de implicação correspondente ao período desta fase Análise e reflexão sobre os dados (texto)
A2	Síntese dos registos de avaliação da implicação por criança Síntese dos registos da avaliação do bem estar emocional de todas as crianças correspondente ao período desta fase
B1	Gráfico por criança dos níveis de implicação e bem-estar emocional de cada criança em todas as actividades (de acordo com a sua categorização) Gráfico por actividade dos níveis de bem-estar emocional e implicação de todo o grupo Gráfico por género da implicação nas diferentes actividades Gráfico por idades da implicação nas diferentes actividades
B2	Comparação dos dados da implicação e da frequência com que cada criança realiza as actividades

Contexto A1

- Fazem uma categorização das actividades semelhante à que fizeram na análise do registo sobre *o que fazem as crianças*.
- Identificam os momentos de rotina (higiene, alimentação....) como não desafiantes para as crianças.

“(...)se compararmos a categoria do Brincar Livre com a da Expressão Plástica verificamos uma grande procura das crianças em relação à primeira, o que se deve em grande medida ao espaço e liberdade proporcionados pela educadora. Notámos mesmo que na Expressão Plástica houve crianças não foram observadas nos registos descritivos de observação nesta categoria, devido à pouca frequência com que procuraram actividades desta natureza, mas isso não se passou com o Brincar Livre, uma vez que a espontaneidade das crianças as direccionava para uma longa permanência em actividades deste cariz. É exemplo desta situação o A2,

Anexo IV – Excertos da análise aos portefólios dos alunos (contextos A1, A2, B1 e B2)

que raramente efectuou actividades de Expressão Plástica e realizou muitas actividades de Brincar Livre. Contudo pudemos referir casos particulares de crianças como A5, A6, A15, A17 e A22, que procuram bastantes vezes actividades de Expressão Plástica.”

- Para compreender os interesses das crianças é necessário perceber a relação entre a implicação e a procura (escolha) das actividades por parte das crianças – a necessidade dos dois tipos de observação.
- Todas as crianças procuram o brincar livre (situações de jogo), algumas procuram também bastante outro tipo de actividades de natureza plástica.

“Falando agora de casos mais particulares e, que no nosso entender merecem especial atenção, remetemos o nosso olhar para o A10 e A12, que atingiram um nível 5 de Implicação nalgumas actividades, o que na nossa opinião não deixa de ser surpreendente, dado o tipo de actividades que sabemos que estas duas crianças preferem (Brincar Livre).”

- A procura de actividades por parte das crianças não é indicadora do desafio que uma actividade pode colocar a uma criança, ou seja, do seu potencial quanto ao desenvolvimento/aprendizagem.
- Esperavam que as escolhas e os dados de implicação fossem coincidentes.

(...)

Contexto A2

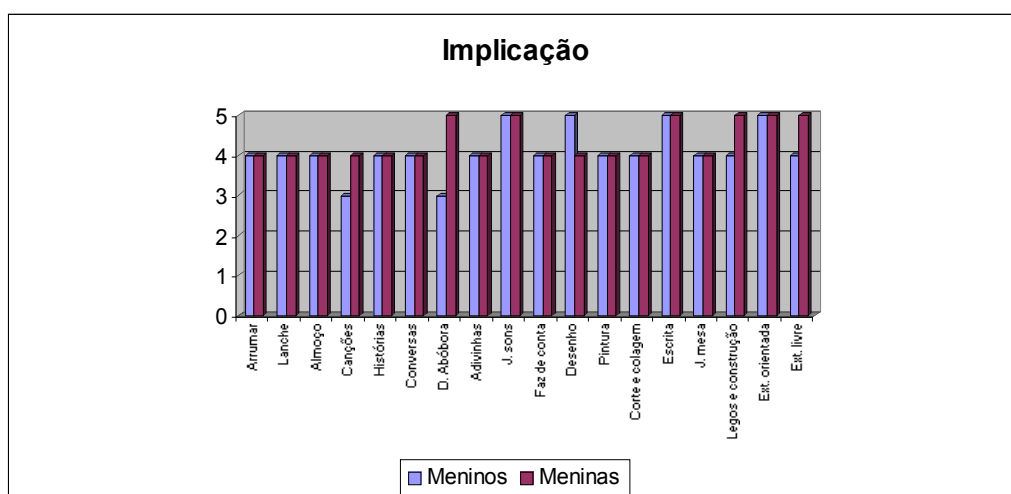
Registo dos níveis de implicação de uma criança

Criança A7	Nível de Implicação	Média de implicação
Proposta		3.3
Conversa em grande roda	2+2+2+3+3+3+3+3+4+3+4+4+2+3+3+3+4	3
Expressão Plástica	3+4+3+3+2+3+2+3	2.88
Música	3	3
Ginástica	4+4	4
Relaxe	5	5
WC's	4+4+3+4+4+4+4	3.85
Refeições	2+2+2+2+3+2+3+2+2+2+2+3+4	2.35
Arrumação	2+3+3+3+3+3+3+3+3+4+4	3.09
Inglês	3+2	2.5
Ver televisão	4+3	3.5
Livre		3.6
Casinha	3+2+3+3+4+4+4+4+4+4	3.54
Recreio exterior	2+3+4+2+3+4+4+4+4+4+4+5+5	3.71
Recreio interior	4	4
Observar	4+4+4+3	3.75
Área de Jogo	3+3+3+3+4+3+3+3+4+3+2+3+3+4+4+4+4	3.29
Andar de triciclo	4+5+5	4.66
Cabeleireiro	2	2
Disfarces	3+3+3+4+4	3.4
Beyblades/ Piões	4+3+4	3.66
Média de implicação total		3.4

- Os dados são apresentados no mesmo documento dos registos que pretendem responder à pergunta *o que fazem as crianças*.
- Partem da hipótese de que actividades livres e orientadas poderão gerar níveis diferentes de implicação. A análise dos níveis indica que actividades livres e propostas obtêm níveis semelhantes. Como referiram em seminário estavam à espera de níveis mais elevados nas actividades livres.
- Preocupação em compreender através dos níveis de implicação os modos preferenciais de desenvolvimento/aprendizagem de cada criança (actividades que geram níveis mais e menos elevados), mas verificam que nem sempre o mesmo tipo de actividade suscita níveis de implicação semelhantes na mesma criança.

(...)

Contexto B 1



- Partem das mesmas hipóteses que colocaram relativamente ao registo sobre as escolhas das crianças: existem diferenças individuais; existem diferenças decorrentes do género; existem diferenças decorrentes da idade.
- A categorização que fazem das actividades é a mesma que fazem no registo das escolhas das crianças.
- Embora não comentem os gráficos, tanto nos gráficos respeitantes às escolhas como nestes respeitantes à implicação verificam-se diferenças entre crianças, respeitantes ao género e à idade.

- A leitura dos gráficos permite verificar que actividades orientadas podem gerar níveis máximos de implicação de igual modo que actividades livres e que as actividades livres mais escolhidas não são necessariamente aquelas onde as médias dos níveis de implicação são mais elevados: o faz-de-conta aparecia em 1º lugar nas escolhas e no entanto não foi a que gerou níveis mais elevados de implicação; desenhar aparecia em 4º lugar nas escolhas e escrever no 8º e geraram níveis máximos de implicação.
- Os gráficos das escolhas das crianças mostraram que crianças de 3 anos não escolhem determinado tipo de actividade, os alunos referem a *impossibilidade de as observar nesse tipo de actividades*.

(...)

Contexto B2

Excerto de uma tabela (análise por criança dos níveis de implicação e frequência com que realiza as actividades)

Categorias	Subcategorias	I	M /I	Fr.
Expressão Oral	Conversar em grande grupo	4,3,3,5,5,4,4	4	7
	Fazer registos			
	Ouvir histórias	4,4,5,3,4,,4,4,4,5	4	10
	Criar histórias			
Expressão Escrita	Fazer fichas			
	Quadro Magnético			
Livros/ Leitura	Ver livros	4,3,3,5,4,3	4	6
Expressão Plástica	Modelar	4	4	1
	Pintar (tintas)			
	Pintar (colorir)			
	Recortar/ colar	4,4,4,4	4	4
	Desenhar	4,4,3,5,5,5,5,4,3	4	9
	Fazer construções/realizar projectos	5,3,4	4	3
Jogo Simbólico e Dramático	Dramatizar histórias	4	4	1
	Ver dramatizações de histórias			
	Casinha	4,4,4,5,4	4	5
	Outros objectos	5,5	5	2
Expressão Musical	Cantar	4,4,4,3,4,4,3	4	7
Expressão Motora	Jogos de movimento/expressão corporal	3,2	3	2
	Dançar			
Educação Física				
Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação	Ver televisão	4	4	1
	Computador			

- Procuram compreender a frequência com que realizam as actividades.
- Verificam que os níveis de implicação podem variar no mesmo tipo de actividades, e que actividades que as crianças escolhem pouco podem gerar níveis elevados de implicação (escolhas e implicação não dão a mesma informação).

(...)

FASE II

A qualidade da experiência à luz das escalas de bem-estar emocional e implicação

Grupos	Documentos apresentados/analizados
A1	Registo diário dos níveis de bem-estar emocional e implicação de cada criança (tabelas individuais) Análise e reflexão sobre os dados (texto) Síntese dos níveis de bem-estar emocional e implicação de cada criança correspondente ao período desta fase
A2	Média semanal dos níveis de bem-estar emocional e implicação de cada criança Síntese dos níveis de bem-estar emocional e implicação de cada criança correspondente ao período desta fase
B1	Registo diário dos níveis de implicação de crianças observadas
B2	Para cada criança os alunos apresentam um ficheiro com uma ou várias páginas de tabelas em que comparam os níveis implicação e as escolhas das crianças de actividades nas fases I e II.

Contexto A1

- As actividades são agrupadas em 5 grandes categorias: interiores livres; interiores orientadas; exteriores livres; exteriores orientadas; rotinas. Não há diferença significativa quanto à classificação de actividades, comparativamente com o período anterior. Surge de novo a preocupação em nomear as actividades livres. Foram verbalizando que na casinha das bonecas, por exemplo, também se podem fazer outras coisas igualmente de iniciativa das crianças, para além das actividades sugeridas pela estrutura do espaço e dos materiais (dançar, ler, etc.).
- Nas reflexões a partir dos dados de implicação verificam efeitos do aumento de tempo e espaço para a livre iniciativa da crianças (uma opção conjunta com o educador): não fez baixar os níveis de implicação do grupo; levou à diversificação das escolhas das crianças; houve subida dos níveis de implicação de algumas crianças.
- Concluem também que as crianças não se implicam nas actividades de igual forma, *parece existir um perfil pessoal de interesses.*

- Analisam as médias dos níveis de cada criança em cada categoria de actividade para retirar ilações sobre a adequação do contexto.

(...)

Contexto A2

- Na fase anterior estes alunos categorizaram as actividades em duas grandes categorias (livres e orientadas), independentemente do espaço onde ocorriam.
- Tentam uma nova categorização: não referem as actividades orientadas, restringem a observação/registo às actividades livres; dividem as actividades em interiores (na sala de actividades) e em exteriores (tudo o que acontece fora da sala de actividades desde o salão, ao espaço de recreio); consideram 6 subcategorias de actividade em função do espaço da sala onde ocorrem (casinha; disfarces; pista; jogos; livros/relaxe e outros). Na sub-categoria “*outros*” entram todas as actividades que não tem espaço definido para acontecer, ou cujo conteúdo não tem a ver com a pré-definição dos adultos relativamente às áreas. Os alunos continuam à procura de “*uma forma de arrumar o que fazem as crianças*” (MI). O procedimento é semelhante para os espaços exteriores.
- Repetem-se as actividades no interior e no exterior (actividades de representação, por exemplo). Descobrem que há actividades que se repetem em diferentes espaços.
- Quanto à avaliação da implicação pretendem perceber em cada criança diferenças entre actividades e simultaneamente fazer uma análise dos níveis em cada grande categoria (interiores/exteriores). A preocupação é sempre com a criança individual, não há uma análise do grupo, embora os registos permitam uma leitura global de todas as crianças.

(...)

Contexto B1

- Os alunos continuam a categorizar as actividades tendo em conta o espaço e materiais. A divisão que tinham feito nos primeiros registos entre actividades orientadas e livres no interior desaparece. Categorização: manta; faz-de-conta; expressão plástica; outras áreas; exterior; e actividade do dia. No entanto, nas subcategorias continua a surgir a referência aos espaços estruturados pelo adulto. Por exemplo, no faz-de-conta surge a casinha, a loja e o médico.
- Têm a preocupação de anotar a *novidade* que introduzem nos espaços de brincar de forma a verificar qual a repercussão ao nível da implicação das crianças. Usam um procedimento semelhante em relação à actividade que propõem diariamente às crianças;

- Não há referência ao bem-estar emocional.

(...)

Contexto B2

- Registam simultaneamente a implicação e a frequência com que as crianças realizam as actividades, por considerarem que “*para ter uma visão dos interesses é necessário ver as duas coisas em simultâneo*” (SO2) ;
- A categorização das actividades é influenciada pela nomenclatura dos conteúdos usada pela educadora: expressão oral; expressão escrita; livros/leitura; expressão plástica; jogo simbólico e dramático; expressão musical; expressão motora; educação física; novas tecnologias; jogos de construção; jogos com regras; culinária; ajudar nas tarefas; actividades de ciências; actividades de exterior.
- A comparação entre esta fase e a anterior tem subjacente a ideia de que é possível observar evolução quanto ao que fazem as crianças.
- Existe uma análise por criança, a preocupação de compreender a criança individualmente, mas não apresentam uma visão do grupo.

(...)

FASE II

Entrevistas às Crianças

Grupos	Documentos apresentados/analizados
A1	100 páginas de transcrições das entrevistas realizadas às crianças 42 páginas de tabelas e textos respeitantes ao que apelidam de <i>cruzamento de dados</i>
A2	81 páginas de transcrições de entrevistas Cruzamento de dados por criança – 25 ficheiros de cerca 10 páginas cada Considerações finais
B1	20 ficheiros de transcrições de entrevistas (um por criança) com cerca de 7/8 páginas cada um
B2	25 ficheiros com cerca de 7/8 páginas cada um, relativos ao que entenderam por transcrições de entrevistas. 25 ficheiros com cerca de 3/4 páginas cada um, relativos ao que apelidam <i>cruzamento de dados</i>

Contexto A1

- Os alunos servem-se da estratégia da fotografia das actividades e de símbolos representativos do “gostar” (um sol/gostar muito, um sol encoberto por uma nuvem /gostar mais ou menos; uma nuvem /não gostar).
- Fazem entrevistas a pares.

A1- menino, 5 anos

A24 – menina, 5 anos

A: Então vamos ver agora esta! O que é que os meninos estão a fazer aqui nesta fotografia?

A1 e A24: Estamos a pintar!

A: Não é não. Olhem, vejam bem. Olha lá, o que é que...

A1: Estão a colar os papéis.

A: Estão a colar as bolinhas nos...nos quê? Nos...

A1: Papéis

A: Estão a colar as bolinhas onde? O que é que é isto? São...

A24: Bolinhas

A: São frutas, não são?

A1 e A24: São frutas!

A: Pronto e vocês gostam de fazer isto? Gostam de colar bolinhas?

A1 e A24: Sim.

A: Então e como é que vocês se sentem quando colam bolinhas?

A -Então e como é que vocês se sentem quando colam assim bolinhas? Como é que é? Digam lá!

A1: Mais ou menos.

A24: Mais ou menos, é este aqui.

A: Sentes-te quê? Contente como o sol S, é? E a A como é que se sente? Sente-se mais ou menos? Então e porquê, A? Porque é que ficas assim só mais ou menos contente?

A1: Porque...

A: Porquê? Porque é que ficas mais ou menos contente, A?

A1: Ah! Porque gosto.

A: Mas não gostas assim muito, pois não?

A1: Não.

A: Então e porquê?

A1: Porquê?

A: Sim.

A1: Porque...porque...este é muito giro.

A: Mas não é só porque é giro. Tu tens que dizer se é... tu tens que dizer se gostas muito, se gostas só mais ou menos, ou se gostas, ou se ficas triste quando estás a fazer esta actividade. Não é só porque o cartão é giro, tens que dizer porquê! Ficas triste, mais ou menos ou ficas contente como este sol?

- O estilo de interpelação que o aluno mantém é representativo do tipo pergunta-resposta em que a criança entende que o adulto deseja que seja dada uma resposta correcta. A dificuldade assinalada por Graue e Walsh (2003), como algo difícil de esbater, porque as crianças estão habituadas apenas a este tipo de interpelação no J.I., é reforçada pela aluna na forma como conduz a criança a “acertar” na leitura da imagem.
- Preocupação em conduzir a criança para a avaliação das actividades.
- Desconforto do aluno perante o desvio por parte da criança dos objectivos da entrevista.

A7- menina, 4 anos

A: Foi? Ficaram muito contentes? E o que é que vocês sentiram para ficar assim tão contentes? Hum D.?

A: Quando vocês viram esta história como é que vocês ficaram? Ficaram como a nuvem, como este sol ou como aquele sol?

A5: Como este sol

A: E o que é que é este sol?

A7: Contente

A: É como D.?

A7: Contente

A: Então e porquê?

A5: Porque...porque...porque quando estamos a brincar na casinha...

A: Não. Olha quando vocês estão a ver este filme, não é quando estão a brincar na casinha B. Quando estão a ver este filme? Quando vocês estão a ver filmes e a ouvir histórias na televisão e a serem projectadas naquele pano branco, lembram-se? Foi assim que foi esta história! Como é que vocês se sentem?

A5: Assim-assim

A: E tu Daniel?

A7: Assim-assim

A: Porquê? Porque é que te sentes assim-assim?

A7: Porque sim

A: E tu B.? Porque é que te sentes assim- assim?

A5: Porque eu gosto muito

- O aluno só está preocupado em obter a avaliação relativa às actividades: não ouve as crianças, “diz-lhes” que não estão a dar a resposta correcta, interrompendo a criança quando ela fala de algo diferente.

(...)

A 14 - menino, 5 anos

A21 - menino, 5 anos

A: E tu A14? Gostas destes jogos?

A14: Não.

A: Então de que é que tu gostas?

A 14: De ir para a casinha das bonecas.

A21: Ele gosta só de legos e... agora da casinha das bonecas.

A: Então porque é que não gostas destes jogos A14?

A14: Eu gosto da casinha das bonecas e também dos legos.

A: Então como é que tu ficas quando podes brincar com os legos?

A14: Contente.

A: Porquê A14?

A14: Não sei.

A: O que é que tu podes fazer com os legos?

A14: Um carro.

A: Tu gostas de fazer carros?

A14: Sim... e um camião.

A21: Eu gosto de fazer umas motas com duas rodas, mas é com os legos que têm uma caixa branca.

(nova fotografia)

- Perante a pergunta aberta a criança começa a falar, o colega intervém ajudando na explicação
- O aluno segue a fala das crianças.

(...)

- Os alunos entenderam por entrevistas às crianças uma forma de avaliação das actividades pelas crianças .
- Adaptaram a ideia de inquérito de perguntas fechadas à forma oral, apoiando-se em fotografias e símbolos como forma de situar as crianças;
- Nas situações em que as crianças se sentem menos pressionadas, perante diálogos mais abertos apresentam ideias e motivos;
- É notória a dificuldade das crianças em emitir opiniões no tipo de questionamento adoptado;
- As respostas lacónicas das crianças levam a uma demasiada insistência em perguntas que visam respostas não contraditórias, ou os motivos das crianças, tornando a entrevista muitas vezes numa situação desconfortável para a criança

Cruzamento de dados de uma criança (excerto de uma tabela)

A25					
Categoria	Sub-categoria	Competência	Imp.	B.E	Preferências
Actividades livres no interior	leitura	5	4	5	Assim-assim
	Jogos de construção	5	4	4	Contente
	Jogos de encaixe	5	4	5	Contente
	Faz-de-conta casinha	4	4	4	Assim-Assim
	Faz-de-conta	5	3	5	
	Brinquedos Pessoais	5	3	5	
	Ver pássaro	4			Contente
	Desenho	4	4	5	
	Blocos de madeira	4	3	5	
	Decalques	4	3	5	
	Jogos enfiamentos	4	4	5	
	Plasticina	4	3	5	
	Jogos de tabuleiro	4	4	5	
	Marcação presenças	4			

- Muitas das actividades enunciadas não possuem avaliação pelas crianças. Os alunos referiram *dificuldades provocadas pela extensão da entrevista*.

(...)

“Ao longo das entrevistas deparamo-nos mesmo com algumas surpresas:

Nem todas as crianças deram respostas que fossem ao encontro do que nós tínhamos constatado pela nossa observação. Recordamos aqui o facto de, ao contrário do que nos parecia, um número considerável de crianças não se referia à ginástica como uma actividade de que gostassem muito;

Sentimos, também, que as crianças não conseguiam justificar as respostas dadas, alterando-as muitas vezes durante a entrevista;

Houve crianças que espontaneamente responderam que não tinham gostado de certas actividades e quando tentámos perceber o porquê, reparámos que tinha a ver com o facto de não terem sido elas a intervir directamente na actividade.”

- Colocam a hipótese de levar as crianças *a sério*, mas consideram-nas limitadas, porque não conseguem justificar as respostas, ou alteram-nas durante as entrevistas.
- Reconhecem dificuldades na realização das entrevistas.
- Dão conta da importância da compreensão das justificações das crianças.

(...)

Contexto A2

- Estas crianças já tinham tido a experiência com entrevistas no ano anterior.
- Os alunos optaram nas entrevistas pela gradação: *não gostar, gostar pouco; gostar, gostar muito*.
- Apoiam-se em símbolos representativos das actividades para situar as crianças e em símbolos de expressões faciais para a avaliação das actividades. No entanto, nem uns

nem outros são usados sempre. Por vezes, os alunos prescindem de qualquer simbologia. As entrevistas são feitas em pequenos grupos e em duas fases: numa primeira fase avaliam algumas das actividades e na segunda fase outras. Quiseram, segundo as suas palavras, *evitar o cansaço*.

A2 – menino, 5 anos

A4 – menina, 5 anos

A12 – menino, 5 anos

E -Estão a fazer uma coisa que nos estamos a fazer.

A4 – A falar. Eles estão a falar!

E -Boa! E vocês gostam muito, pouco ou assim-assim de falar?

A4 – Gosto muito.

A12 – Gosto muito.

A2 – Gosto muito.

E -Com quem é que o A2 gosta de falar?

A2 – Com o triciclo!

E - E vocês gostam de falar com quem?

A12 – Pessoas...a mãe, o pai, o meu avô, a minha tia, o tio Miguel...

A4 – Gosto de falar com a minha mãe, o meu pai, a minha avó, o meu avô, a minha tia, o meu tio Lopes maluco.

E - E na escola gostam de falar com quem?

A12 – Com a F., com o M., com a S., a C. Gosto de falar com os meninos todos.

A4 – Com o M., a S., a F., a C. e com a minha amiga a A16.

E - E o A2 gosta de falar com quem aqui na escola?

A2 – Com ninguém.

E - E vocês gostam de falar sobre o quê?

A4 – Sobre os médicos.

A12 – Sobre os médicos.

A2 – Falo sobre dinossauros, monstros que chegam até ao céu, sobre o Brasil e sobre macacos.

- O aluno dá indícios para a compreensão das imagens. As crianças entusiasmam-se a *descobrir* a resposta.
- Para além das perguntas de avaliação das actividades faz perguntas abertas. As crianças respondem prontamente.

A2 – menino, 5 anos

A25 – menino, 5 anos

E – Vocês gostam quando se fala da santa, no despertar religioso?

A23 – Sim. Não.

A2 – Acho que não.

A23 – Acho que não.

E– E porquê?

A23 - O A2 é que diz primeiro.

E – Então...

A23 – Porque é só blá blá blá.

A2 – Porque o A23 é gordo.

E – Porque é que não gostas?

A2 – O meu pai é um gordo.

Nova imagem

- As crianças fogem a uma pergunta *desconfortável*. Não é suposto dizer que não gostam de determinado tipo de actividade e desconversam. O aluno respeita e muda de assunto.

(...)

Cruzamento de dados de uma criança (excerto de uma tabela)

Nº da pergunta	Resposta à entrevista	Número de vezes que realiza a actividade	Níveis de implicação
1	Gosta muito	2	3, 4
2	Gosta muito	1	5
3	Gosta muito	0	---
4	Gosta pouco	0	---
5	Gosta muito	2	3, 4
6	Gosta muito	---	---
7	Gosta pouco	4	3, 4, 4, 4
8	Gosta muito	7	3, 4, 4, 4, 4, 4, 4
9	Gosta muito	---	---
10	Gosta muito	0	---
11	Gosta muito	---	---
12	Gosta muito	1	4
13	Gosta muito	1	5
14	Gosta muito	3	3, 4, 4
15	Gosta pouco	5	3, 3, 3, 4, ?
16	Gosta muito	18	2, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4, 4

“(...) A criança afirma gostar muito de andar de triciclo tendo sido observada nesta situação apenas uma vez mas com nível de implicação 5. Em relação a conversar, A22 afirma gostar muito de o fazer, embora nunca tenha sido observada a realizar esta actividade. Esta refere gostar de conversar com A18 e com o seu pai. Jogar futebol é uma actividade que apenas se realiza se alguma criança levar uma bola de casa e se o recreio for no exterior. A22 afirma gostar pouco desta actividade. (...)A criança afirma gostar muito de ver televisão. Esta refere ainda gostar de ver os “Morangos com açúcar”. (...)Brincar na casinha é uma actividade da qual A22 gosta muito, tendo sido observada nesta actividade 7 vezes. Este refere que o que mais gosta de fazer na casinha é de brincar com as bonecas e que gosta de ser a mana. (...)Quanto ao cabeleireiro, A22 afirma gostar muito embora tenha sido observada nesta actividade apenas 1 vez com um nível de implicação 4. Refere ainda gostar que a A18 a penteie. (...)O recreio é uma situação da qual A22 gosta muito. Refere gostar de andar de baloiço e de andar na areia. Em relação aos jogos da sala, a criança afirma gostar pouco, tendo sido observada a realizar esta actividade 5 vezes com nível de implicação 3,25. Refere que o seu jogo preferido é os blocos de madeira. De expressões plásticas a criança afirma gostar muito, tendo sido observado 18 vezes. A22 refere que o que gosta mais de fazer nesta área é de recortar. A22 afirma gostar muito da aula de ginástica. Refere que gosta de fazer cambalhotas para trás.

Dos disfarces, a criança afirma gostar muito, no entanto nunca foi observada em tal actividade. Refere gostar de brincar às princesas. (...)refere gostar de cozinhar pois mexe na comida. (...) Também da aula de inglês afirma gostar muito, referindo que a sua mãe gosta que ela aprenda inglês. Esta refere que o que mais gosta de fazer nesta aula é de pintar. Quanto ao que gostava de ter na sala, A22 afirma que gostava de ter plantações.”

- Preocupação com a criança individual e a sua compreensão através da leitura simultânea de diferentes tipos de dados. Registam concordâncias e discrepâncias.

(...)

“1 - Livros

4 crianças gostam pouco de ler (A2, A3, A10 e A11) e as restantes 20 gostam muito.

Das que referem gostar muito: A6, A8, A13 e A9 frequentaram mais de três vezes. A13 traz frequentemente livros de casa e usa essa área para os ver, A6 e A8 geralmente acompanham-no, com níveis de implicação altos. A9 tanto se interessa pelos livros da sala como pelos dos colegas, apesar de ter um nível de implicação médio (3). As restantes, apesar de referirem gostar muito não utilizam muito esta área, referindo que gostam de ler em casa e que têm muitos livros. Esta área deve ser alterada para ir de encontro aos interesses das crianças” .

- Perceber a adequação das actividades (oferta educativa) pelas respostas das crianças registadas através de diferentes instrumentos (escolhas, implicação, outros dados de observação e dados de opinião).

(...)

“Após a análise das entrevistas e de cruzarmos os dados das mesmas com as tabelas resumo das actividades de cada criança, chegámos às seguintes conclusões:

18 crianças referiram gostar muito de ler. No entanto, são observadas poucas vezes a desempenhar essa actividade e quando o fazem por vezes fazem-no com livros trazidos de suas casas. Esta situação levou-nos a pensar que os livros existentes na sala não se adequam a estas crianças”.

- O reconhecimento de que os dados de opinião das crianças não podem ser interpretados literalmente.
- A interpretação, a base para a intervenção.

(...)

“A actividade jogar futebol é a favorita para todos os rapazes. Todos os rapazes referiram que gostavam muito de jogar futebol. Apenas 4 meninas afirmaram gostar muito de jogar futebol. No entanto, algumas meninas relacionam o futebol com o sexo masculino, referindo que as meninas não jogam futebol mas que brincam com bonecas. Era importante combater os estereótipos”.

- Questões de género ;

(...)

- Os alunos concluem que as propostas das crianças são de enriquecimento do que já têm, pois mesmo os animais e as plantações já existem na sala.

- Os alunos não interpretaram o *gostar* das crianças pela sua tradução literal, consideraram que pode conter significados distintos: avaliação das actividades e o que gostariam que acontecesse.
- Os alunos “descobriram” algumas coisas sobre as crianças, úteis para o desenvolvimento da sua acção futura, para além das ideias para o enriquecimento do meio, as questões de género.
- Inicialmente os alunos não colocaram a possibilidade de olhar para as questões de género. Numa sessão de seminário em que se discutiu uma tese no domínio disciplinar da sociologia de infância os alunos referiram que, de facto, já tinham reparado nas questões de género, mas não tinham dado grande importância.

(...)

Contexto B1

- Os alunos utilizam a fotografia e a simbologia com expressões faciais como apoio às entrevistas.
- Optam pelas entrevistas individuais.
- Não fazem nenhuma interpretação de dados.

E- É uma coisa que tu gostas muito. São letras... a A16 estava a escrever. Tu gostas de escrever? Mostra lá o cartão.

A3 - ☺

E- Ah!! E gostas de escrever o quê?

A3 - Gosto de escrever letras.

E- E porque é que gostas de escrever?

A3 - Porque a minha prima ensinou-me e por isso eu gosto de escrever. Porque eu não conseguia escrever e afinal a minha prima ensinou-me e agora eu já sei escrever.

- A entrevista para confirmar o que já se sabe sobre a criança.

(...)

E - Agora vou-te mostrar outra. E aqui, o que é que a A19 está aqui a fazer?

A4 - Tá a pintar.

E - Está a pintar. Está a fazer um desenho, não é? E tu gostas de fazer desenhos?

A4 - Não.

E - Oh mostra lá o cartão.

A4 - ☹

E - Não gostas.

A4 - Nãoaoo...

E - E porque não? Não gostas de fazer desenhos? Não gostas de pintar com os lápis cá da escola?

A4 - Não.
E - Não? Porquê?
A4 - Porque não
E - E em casa, gostas de pintar?
A4 - Sim.
E - E porque é que em casa já gostas de pintar?
A4 - Porque sim, vai lá a Marina.
E - Porque o quê?
A4 - Tenho lá a Marina.
E - E tu gostas mais de pintar com quê?
A4 - Com nada.
E - Com lápis ou canetas?
A4 - Com nada.
E - Com nada?! Então, gostas de pintar, não é? Não foi o que disseste?
A4 -Sim (aponta para o cartão ☺)

- A criança avaliou negativamente muitas actividades ao longo da entrevista. O aluno fez perguntas tentando garantir que essa era a opinião da criança, ou lembrando a criança de que tinha participado numa determinada actividade, ou ainda dando a entender que duvidava da veracidade da resposta. A criança foi mantendo a coerência das respostas e acabou por se cansar e dar a resposta *desejada pelo adulto*.

(...)

E- E aqui, o que é que as meninas estão a fazer?
A7 - A brincar.
E- Onde?
A7 - Na casinha... e ninguém arrumou.
E- A gente só arruma depois de brincar. E o que é que elas estão a fazer?
A7 - A comer. Deve ser uma mãe a filha, se calhar. E o bebé e ele morreu?
E- Não. Deve estar só a dormir. E tu gostas de ir brincar ali para a casinha?
A7 -☹ (aponta)
E- Não gostas de brincar na casinha?!
A7- E porquê é que não gostas de brincar lá?
A7 - Não sei arrumar.

- Um motivo claro para não gostar de uma actividade, contrariando o pensamento do aluno-entrevistador.

(...)

Contexto B2

- Algumas crianças já tinham experiência da situação de entrevista do ano anterior (8 no total) e todas tinham experiência da utilização de instrumentos de registo da sua opinião.
- As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos (informação oral em seminário).
- Usam fotografias e as expressões faciais das actividades para apoiar a entrevista .
- Não apresentam transcrições, mas registos tratados das respostas das crianças a um questionário de avaliação por actividade, ou categoria de actividade.

Ver livros

Gosto pouco. Não gosto do cantinho.



Computador

Gosto muito, gosto do jogo do Apendilândia, o três.



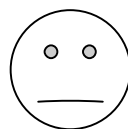
Culinária

Não gosto. Não gostei de cortar a abóbora porque tinha medo de espetar um dedo.



Fazer registos


Gosto mais ou menos, não gosto de levar vermelho nas presenças.



Fazer fichas

Não. Porque não.
Não gosto de escrever.



Conversar em grande grupo
<p>Também gosto, gosto de conversar sobre os jogos, mas quero que escrevas que eu não gosto nada de estar na manta porque eles não me deixam falar.</p> 

(...)

- Apesar de não termos acesso à transcrição das entrevistas, percebe-se que a preocupação dos alunos é a avaliação do que existe: áreas e actividades.
- Neste contexto as crianças explicitam os motivos para gostar e não gostar das actividades com muita facilidade. Denunciando a familiaridade com o formato de entrevista? Habilidade dos entrevistadores?

(...)

- Colocam numa tabela, em simultâneo, os dados das entrevistas (gradação de gostar atribuído pela criança), as escolhas, a implicação e os dados dos questionários às famílias.

(...)

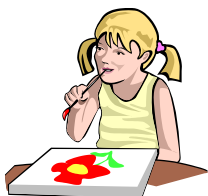
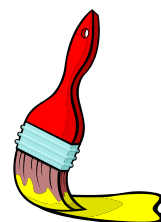
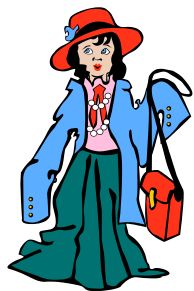
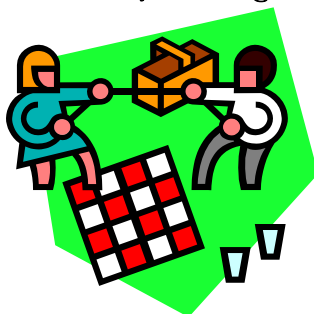
“A A18 refere que gosta muito de conversar em grande grupo. Esta criança foi observada 11 vezes com uma média de implicação 4. Na entrevista aos pais, estes referem que a criança gosta muito de conversar sobre todos os temas (...) A A18 afirma ainda que gosta muito de recortar e colar, mas não foi observada a realizar esta actividade (..) No que diz respeito à subcategoria desenhar a criança apresenta uma média de implicação 4, sendo observada a realizar esta actividade 10 vezes. Na entrevista efectuada à criança, esta afirmou “Gosto muito de fazer desenhos. Costumo fazer desenhos para vocês.” Um pouco mais à frente, (na subcategoria pintar) ela afirmou ainda, que gostava de desenhar meninas). Na entrevista refere que gosta muito de dramatizar histórias. Foi observada 3 vezes e apresenta uma média de implicação muito elevada (5). No entanto, a ver dramatizações de histórias esteve apenas 2 vezes e apresentou uma média de implicação mais baixa (3), no entanto afirma que gosta muito (...). Ainda na categoria Expressão Dramática/Jogo Simbólico, na subcategoria brincar na casinha, a A18 afirma gostar muito, sendo observada 10 vezes com implicação 4. Na entrevista efectuada aos pais, estes referem que esta é uma das actividades que a criança mais gosta de fazer no Jardim de Infância (...) Por último, nas actividades de exterior a criança refere. Também gosto, gosto muito de andar nos balancés, costumo ser a mãe, ser a filha e brincar na areia.” (...) Esta foi observada 8 vezes com implicação 4. Na entrevista feita aos pais estes referem que ela costuma brincar muito com os baloiços e com a bicicleta”.

- Procuram concordâncias e discordâncias nos dados obtidos a partir de diferentes instrumentos. De acordo com a sua informação oral estavam à espera que “batesse certo” (JU). Na apresentação ao grande grupo concluíram que “bate mais vezes certo” do que o contrário, mas cada situação necessita ser interpretada.

(...)

FASE III

A construção do registo diário



Algumas imagens representativas de actividades, usadas nos *registos diários* do contexto A1

André F.		DATA: 11/02/24
 ESCRITA	 "A fazer um carolinho e o meu nome todo"	
 CIÊNCIAS		
  ANIMAIS		
 EXPRESSÃO PLÁSTICA	 "fiz o desenho sobre o febreza." "Gostei porque..."	
 JOGOS DE TAPETE	 "constante uma grande máquina." "Gostei porque..." "porque a máquina constrói e eu fiz outra igual." "The car o Rock Carlos"	
 BIBLIOTECA	 "vi uma história da Elze"	

Excerto de uma folha do *registo diário* de uma criança (Contexto B2)

FASE IV

Análise dos registos diários

Grupos	Documentos apresentados/analísados
A1	40 páginas de tabelas e texto: quantificação das avaliações das actividades pelas crianças; análise dos dados por actividade; interpretação/reflexão sobre os dados; transcrição das justificações (motivos) das crianças registadas nos diários.
A2	25 ficheiros com cerca de 7 páginas cada um: quantificação da avaliação de actividades e transcrição dos motivos por criança; análise quantitativa da avaliação das crianças por categoria de actividade.
B1	35 páginas de tabelas, gráficos e texto: análise quantitativa da avaliação de cada criança das actividades; transcrições dos motivos das crianças; interpretação dos dados de opinião das crianças em simultâneo com os dados da implicação.
B2	1 página de síntese e análise dos dados; 1 ficheiro (10 páginas) transcrição das justificações das crianças; vários ficheiros com imagens dos desenhos das crianças nos registos diários realizados ao fim-de-semana.

Contexto A1

Quantificação da avaliação das actividades (excerto de uma tabela)

Categorias	Actividades	Preferências	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	Total por preferência	Total por actividade
Actividades Livres no Interior	Jogos	+	10				14	8		8	3	2	283	325
		+/-	4					1			2	3	35	
		-											7	
	Casinha das bonecas	+	5	11	17	1	12	4	1	3	17		146	174
		+/-	2	2	2		1		3				23	
		-						1			1		5	
	Pintura	+	3	9	5	6	8	2	2	5	6	4	142	180
		+/-	3	1	3		1		2		1		33	
		-	1		1								5	
	(...)													

- Verificam quais as actividades que o grupo mais regista e quais as que menos regista; quais as que recebem mais avaliações positivas, mais avaliações menos positivas e mais avaliações negativas.

(...)

“(...) percebemos que as crianças compreenderam facilmente os símbolos correspondentes às actividades que lhe eram oferecidas, o que constituiu um factor importante na fácil realização do registo”.

“(...) ao longo de todo o período em que efectuámos registos diários verificámos que as crianças, por vezes, atribuíam um símbolo de gradação do gostar, não pelo que sentiram com a realização da actividade, mas sim no intuito de terem no seu diário um exemplar de cada um desses símbolos (...)em algumas situações, as crianças utilizaram somente um dos símbolos de gradação do gostar no seu registo diário. Isto, na nossa perspectiva, ficou a dever-se em alguns casos a uma preferência por parte destas crianças

Anexo IV – Excertos da análise aos portefólios dos alunos (contextos A1, A2, B1 e B2)

relativamente a esse símbolo, mas na maioria dos casos demonstraram ter plena consciência do significado do símbolo que estavam a atribuir, reflectindo este o que verdadeiramente sentiram.”

“(…)foram muito raras as situações em que as crianças não manifestaram vontade de realizar o seu diário. Nas últimas semanas desta fase verificou-se mesmo um grande interesse e entusiasmo por parte das crianças em realizar o registo diário.”

- As crianças percebem o que se pretende com a simbologia e o seu significado, mas pontualmente encaram o diário como uma actividade de colagem e escolhem os símbolos não pelo seu significado, mas pelo seu valor estético.
- Realizar o diário é algo interessante para as crianças.

“Ao analisar cuidadosamente os registos diários de cada criança e através da observação que efectuamos diariamente, consideramos que os registos reflectem, na generalidade, as preferências das crianças em termos das actividades, razão pela qual esses registos constituem um importante instrumento. Também através desta análise, efectuada não só por nós, mas também pela nossa educadora cooperante, verificámos que, em termos de preferência, as crianças utilizam com mais frequência o símbolo de gradação de gostar relativamente ao conteúdo, o que na opinião da nossa educadora cooperante reflecte exactamente o quanto as crianças têm gostado das actividades que lhes têm sido oferecidas.”

- Os registos reflectem as preferências das crianças em termos de actividades.
- Os registos constituem um instrumento importante porque possibilitam verificar que a oferta educativa tem sido adequada aos interesses das crianças

(…)

Contexto A2

Análise das justificações (motivos) registadas no diário de uma criança (excerto)

Avaliação	Os motivos	Data
Gosta muito	“A Filipa estava a contar bem e os meninos estavam caladinhos.”	27 – 01 – 2004
	“Eu estava calada e estava a ouvir.”	3 – 02 – 2004
	“Gostei da história do rádio e também gostei de ver na parede.”	25 – 03 – 2004
	“Gostei que a Sónia contasse a história.”	30 – 04 – 2004
Gosta	“Os meninos estavam a fazer muito barulho. A A22 estava a portar-se muito bem.”	11 – 02 – 2004
Gosta pouco	“Eu não gostei daquela história.”	5 – 02 – 2004
	“Eu não gosto daquela história.”	6 – 02 – 2004
	“Não gostei da história é muito feia.”	10 – 02 – 2004
	“Os meninos estavam a fazer muito barulho e não se calavam.”	26 – 02 – 2004
	“Alguém estava a fazer muito barulho e eu não consegui ouvir.”	9 – 03 – 2004
	“Os meninos estavam a fazer barulho, a rir, a rir e eu não conseguia ouvir.”	11 – 03 – 2004
Não gosta	“Os meninos fizeram muito barulho. Eu queria ouvir o Miguel e os meninos estavam a rir, porque a história era muito engraçada e eu não ouvi bem.”	12 – 03 – 2004
	“Não gostei muito da história.”	23 – 03 – 2004
	“Eu não queria ouvir a história.”	30 – 03 – 2004

- Os alunos criam um instrumento de registo com quatro gradações de gostar, o que faz com que o gostar e o gostar pouco sejam muitas vezes sinónimos para as crianças. Referiram ter dado conta desse *problema* já numa fase tardia e decidiram manter o formato até ao fim.

(...)

Quantificação da avaliação das actividades

CATEGORIA	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
Escrita	45	1	1	4
Experiência	4			
Palco	61	1	5	9
Expressão plástica	246	9	15	14
Jogos	214	16	4	12
Livros	135	15	23	11
Conversa	308	31	44	20
Casinha	89	7	11	8
Cabeleireiro	21	1	3	2
Disfarces	71	3	5	6
Bolacha	450	16	21	30
Recreio	361	25	47	98
Observar	98	13	18	8
Refeições	199	15	21	18
Tartaruga	91	3	9	13

“As categorias com maior número de “gostar muito”, são a bolacha, o recreio e a conversa. Todas estas fazem parte da rotina e apenas a conversa é orientada pelo adulto.

As categorias que reúnem maior número de “não gostar” são o cabeleireiro, a escrita e os disfarces. Todas estas categorias são de escolha livre e as actividades realizadas pelos educadores resumiram-se ao enriquecimento destas mesmas categorias”.

- Os alunos constatarem que através dos registos diários também não conseguem estabelecer relação causal entre orientação/não orientação das actividades e a avaliação das crianças.

A análise das justificações das crianças (motivos) apoiada pelo investigador

Livros (gostar muito)	Motivos
<p>“A F. estava a contar bem e os meninos estavam caladinhos.”</p> <p>“Eu estava calada e estava a ouvir.”</p> <p>“Gostei da história do rádio e também gostei de ver na parede.”</p> <p>“Gostei que a Sónia contasse a história.”</p> <p>“Era muito linda, fiquei feliz.”</p> <p>“Gostei de ouvir uma história.”</p> <p>“Gostei do poema”</p> <p>“Gostei da história.”</p> <p>“A história foi gira e divertida.”</p>	<p>O desempenho do adulto (contar bem)</p> <p>Condições de recepção (ouvir bem)</p> <p>Comportamento dos colegas</p> <p>Gostar da história (bonita, linda, gira, divertida, fixe); tema/conteúdo da história</p>

Anexo IV – Excertos da análise aos portefólios dos alunos (contextos A1, A2, B1 e B2)

<p><i>“A história da menina foi gira e a outra também.”</i></p> <p><i>“Gostei da história, foi fixe! Fixe é gostar imenso.”</i></p> <p><i>“Gostei muito da história da Sónia. Era dum gigante e de um sapateiro, só que o sapateiro mentiu ao gigante e foi ele que ajudou o mundo.”</i></p> <p><i>“Gosto muito de ler. Li o livro da Ana Maria Javoubey. Gosto muito deste livro.”</i></p> <p><i>“Gostei muito da história que o Miguel contou.” “Gostei da história.”</i></p> <p><i>“Gostei da história do gigante.”</i></p> <p><i>“Vi os livros agora.”</i></p> <p><i>“A Sónia contou uma história com o A26.”</i></p> <p><i>“O Miguel leu uma história.”</i></p> <p><i>“Ouvi duas histórias.”</i></p> <p><i>“O Miguel contou uma história.”</i></p> <p><i>“Fui 2 vezes para os livros.”</i></p> <p><i>“Eu nunca tinha ouvido a história. Depois fui o sapateiro.”</i></p> <p><i>“Tenho um livro meu na escola.”</i></p> <p><i>“Gostei muito da história porque era para rir.”</i></p> <p><i>“Porque... não sei.”</i></p> <p><i>“Gostei porque roubava sorrisos.”</i></p> <p><i>“A Filipa contou uma história que a avó coseu umas meias.”</i></p> <p><i>“Gostei que o Miguel dissesse partida. Foi para os dois, para o caracol e para a tartaruga.”</i></p> <p><i>“Gostei da história da batata.”</i></p> <p><i>“Gostei de falar sobre as naves.”</i></p> <p><i>“Gostei da história que o Miguel contou.”</i></p> <p><i>“Gostei quando a menina encontrou os pais.”</i></p> <p><i>“Gostei do Miguel, que uma menina ouviu umas pegadas.”</i></p> <p><i>“Gostei da história da bola que encontrou o quadrado e o triângulo.”</i></p> <p><i>“Gostei da história da Sónia e da vassoura e das coisas do sapateiro.”</i></p> <p><i>“A Filipa contou uma história linda.”</i></p> <p><i>“Gostei da história.”</i></p> <p><i>“O Miguel estava a contar uma história do arco-íris.”</i></p> <p><i>“A Sónia leu uma história, a de ontem ela contou até ao fim.”</i></p> <p><i>“A Filipa me contou uma história.”</i></p> <p><i>“O Miguel contou uma história.”(várias vezes)</i></p> <p><i>“O Miguel acabou de contar a história.”</i></p> <p><i>“A Sónia estava a ver os slides”.</i></p> <p><i>(...)</i></p>	<p>Gostar do conteúdo/tipo de actividade (livros, ver livros)</p> <p>Novidade (história nova)</p> <p>Protagonismo: dramatização da história</p> <p>Uma história sua (significado afectivo)</p> <p>Técnica de contagem (episódios, slides)</p> <p>Outros - fez outra coisa no momento da história com autorização do adulto</p>
--	--

- Os alunos afirmam ficar a compreender muito melhor cada criança e o seu comportamento nas actividades, mas referem que este tipo de análise e interpretação “é muito difícil” para eles. “Sem a professora não conseguíamos fazer” (SO1).

(...)

Contexto B1

“A A3, nos dias em que houve novidade ou actividade sugerida por nós expressou ☺; apenas a técnica das palhinhas da pintura teve ☹ “porque era muito tempo a soprar”, e o registo da medição da sala do Jardim de Infância ☹ “porque eu não conseguia desenhar eu a andar no chão”. A lojinha, tal como aconteceu na I Fase não foi procurada, e os legos e construções deixaram de despertar o seu interesse. Em todas as áreas procuradas/com registo (casinha, médico, jogos de mesa, biblioteca, desenho, escrita, pintura, corte e colagem, modelagem, computador e música), o valor da implicação é 5. “(...)“Na I Fase, as actividades de expressão plástica nunca foram procuradas; agora todas foram procuradas, os valores de implicação variam entre 4 e 5. A modelagem e a escrita não têm qualquer registo. A pintura, o desenho e o corte e colagem, foram procurados sempre que havia novidade ou actividade sugerida por nós, mas por duas vezes registou ☹, justificando-se com “não sei”, e “porque era feio”. Embora no seu registo não refira todas as áreas (houve mesmo algumas em que não há qualquer registo),mas pelos nossos registos de implicação sabemos que procurou todas as áreas.”(...) “De todas as actividades ou novidades que sugerimos, apenas em uma (desenhar o contorno dos pés para o plano de emergência da sala) afirmou ☹, porque “não gostei de descalçar na escola. Na escola não se descalça”. Nos seus registos podemos também encontrar um ☹ na casinha, porque “estavam sempre todos a sair de casa”, e dois ☹ na pintura, “porque a tinta verteu-se” e “a A10 fez asneiras”. Houve quatro áreas que nunca foram procuradas pela A5, a lojinha, a modelagem, os legos e construções e a música; a primeira e a terceira deixaram de despertar o seu interesse, uma vez que na I Fase as procurava. Contrariamente, a pintura, a escrita e o corte e colagem passaram a ser procuradas, com implicações de valor 5.”(...) “Todas as áreas que na I Fase não foram procuradas pela A6 passaram a sê-lo, nomeadamente a lojinha, a pintura, a escrita e o corte e colagem, com valores de implicação entre 4 e 5. Apenas a biblioteca e os legos e construções continuaram a não despertar o seu interesse. Somente uma única vez referiu ☹ de uma actividade, na área da escrita, mas não justificou. Em todos os seus registos afirmou ☹. A análise do registo do gostar é um pouco limitada pois apenas o fez em quatro dias.”(...) “Nas actividades de expressão plástica, o desenho foi procurado em dias sem novidade ou actividade proposta por nós, todas as outras só nos dias em que houve oferta nossa. Nas brincadeiras de faz de conta a sua implicação é sempre elevada, variando entre 4 e 5. Nos legos e construções; na biblioteca e nos jogos de mesa, apesar de no seu registo termos sempre ☹, a sua implicação não vai além do valor 3. Comparando a I Fase com esta, apenas a área da escrita continua a não ser procurada.”

- Os alunos consideram que a procura das actividades pelas crianças evolui ao longo do ano: há actividades que deixam de ser procuradas, outras que passam a sê-lo e outras que nunca o são por algumas crianças (caso da escrita para muitas crianças deste grupo); há actividades que só despertam o interesse de algumas crianças se forem introduzidas novidades, ou se houver propostas concretas por parte do educador (caso da expressão plástica) e que a generalidade das crianças é sensível à existência de áreas novas, as quais geram níveis elevados de implicação.
- As crianças apresentam motivos úteis para a reflexão a propósito das actividades propostas (grau de dificuldade, planificação do tempo, etc.);

- A avaliação positiva ou negativa das actividades pelas crianças pode não corresponder sempre a níveis elevados ou baixos de implicação. No entanto, uma avaliação positiva corresponde sempre a níveis médios ou elevados e nunca a níveis baixos.
- Pode acontecer que as actividades não sejam dignas de registo e opinião por parte das crianças.
- Há crianças que não fazem o seu registo (não lhes agrada), o que implica outro tipo de instrumento por parte do educador que possibilite ter noção do que fazem.
- Na generalidade, os registos reflectem as preferências das crianças pelas actividades.

(...)

Contexto B2

Quantificação da avaliação das actividades

CATEGORIA	Gosto muito	Gosto pouco	Não gosto
Escrita	53	1	5
Ciências	29	----	2
Animais	50	1	4
Expressão plástica	188	12	11
Jogos de tapete	68	5	4
Biblioteca	52	4	5
Manta	151	17	12
Casinha	87	6	4
Garagem	12	3	1
Computador	38	2	3
Loja	42	2	2
Fantocheiro	30	----	----
Jogos de mesa	23	----	1
Ouvir histórias	49	2	6
Culinária	39	2	2
Festa da Sara	12	1	----
Saídas ao exterior	17	1	----
Visitas de estudo	14	1	4
Jogos	18	2	2
Música	21	1	1
Fantasia	13	3	----

“As categorias com maior número de “Gosto muito” são a expressão plástica, a manta e a casinha, mas são também as categorias que reúnem mais “Gosto pouco” e “Não Gosto”, ou seja, são as mais avaliadas (notadas pelas crianças). Apesar de parecer uma incoerência julgamos que estes resultados se justificam um pouco pelo facto de se ter valorizado, inconscientemente, as actividades por nós propostas, ou as áreas por nós enriquecidas, tendo sido delegadas para segundo plano outras actividades, nomeadamente livres. Esta valorização leva as crianças a dar opinião sobre o que é mais importante para o adulto” (SO2, JU, MA).

- O registo diário pode não traduzir o que as crianças pensam e sim o que os adultos valorizam. O educador tem de auto-vigiar a valorização que faz das actividades, tem de se descentrar das suas propostas e *“olhar mais para o que as crianças fazem”* (SO2).

Anexo V

GUIÃO DE ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO

I. Profissionalidade e Identidade

- Na sua opinião, quais são as finalidades, consequências e implicações da acção dum educador?
- O que considera que legitima socialmente a sua acção?
- O processo de investigação-acção-formação influenciou a forma pessoal de pensar o papel de educador?

II. Profissionalidade e Socialidade

- O processo de investigação-acção-formação influenciou as relações em contexto de prática pedagógica (dificultou, facilitou...)?

III. Profissionalidade e Contextualidade

- Como avalia o processo de investigação-acção-formação no apoio à compreensão dos contextos (apoiou, dificultou...)?
- Como avalia o processo de investigação-acção-formação enquanto contexto para o desenvolvimento profissional (autonomia, capacidade critica...)?

IV. Profissionalidade e Qualidade

(compromisso com a acção transformadora)

- Considera que o processo de investigação que desenvolvemos é/não é um caminho de busca de qualidade e inovação educativas? Porquê?
-

(compromisso com a coerência)

- Considera que o processo de investigação ajudou/não ajudou a encontrar coerência entre teoria e prática? Porquê?

(compromisso com a dignidade)

- Acha que a investigação-acção-formação facilitou/não facilitou o desenvolvimento de práticas de respeito pela singularidade de cada criança e de resposta pedagógica à diversidade? Porquê?

(compromisso com a temporalidade)

- Considera que a investigação-acção-formação facilitou/não facilitou o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento de um cidadão do futuro? Porquê?

(compromisso com os valores democráticos(no texto original paz) e humanistas(no texto original consciência)

- Considera que a investigação-acção-formação facilitou/não facilitou o desenvolvimento de práticas enformadas pela defesa de valores democráticos (gestão democrática) e de valores como igualdade e fraternidade (igualdade de oportunidades, respeito e atenção ao outro)?

Anexo VI

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS: 2ª LEITURA

EXCERTO

Profissionalidade e Identidade - Finalidades, consequências, implicações da Educação Pré-escolar

Respostas	Ideias Emergentes
<p>EL: Este ano serviu-me essencialmente para mudar, um pouco, a concepção que parecia que estava muito limitada.</p> <p>Então permitiu-me ver que a finalidade essencial de um educador é exactamente o dar voz à criança. Promovendo um currículo que privilegie essencialmente a perspectiva da criança... Fazer com que a criança se sinta bem, essencialmente, no contexto que eu pretendo, ou que eu promovo a partir da perspectiva dela. A finalidade para além do bem-estar da criança é criar um contexto em que a criança... Exacto, em que a criança sinta que tem autonomia... Que pode ser dinâmica, activa na criação do contexto que no fundo é um contexto para ela.</p> <p>Eu sirvo para promover o desenvolvimento na criança.</p> <p>O desenvolvimento do ponto de vista... Criar actividades que estimulem a criança para querer saber, querer aprender, querer...</p> <p>LI: [criar]Um contexto de qualidade, em que a criança pode ser ela própria.</p> <p>Mas proporcionar oportunidades de aprendizagem para que as crianças possam continuar sempre a evoluir e a desenvolver-se. Quererem sempre desafios, para elas continuarem sempre.</p> <p>RI: Na minha opinião, as finalidades da acção do educador é potencializar o desenvolvimento da criança. Ou seja, ela tem determinadas capacidades [a criança] e nós podemos ajudar a potencializá-las, ajudar no desenvolvimento dessas capacidades.</p> <p>[consequências, implicações?]Eu acho que uma coisa está ligada com a outra. É que nós ao intervir, nós estamos a intervir no desenvolvimento da criança estamos a ajudá-la a desenvolver as capacidades. Tipo, ela sozinha não iria...Nós estamos a dar uma ajuda no desenvolvimento das capacidades daquela criança e não só.</p> <p>Também a própria convivência com os colegas, todo o contexto de educação de infância que inclui a socialização e outras coisas mais.</p> <p>[o convívio com outras crianças no ambiente familiar] Não é a mesma coisa. O contexto de educação de infância é diferente, porque num contexto eles têm uma rotina, acabam por aprender limites, por aprender regras, por adquirir noções que em casa não acontecem da mesma forma.. Eu acho que é uma coisa que é necessário eles aprenderem, as regras e os limites.</p> <p>[Não podem aprender isso mais tarde?]Não, porque nas crianças os primeiros anos de vida são cruciais em termos dessas aprendizagens. É nos primeiros anos de vida que se fazem as aprendizagens mais</p>	<p>Mudança de concepção</p> <p>Criar espaços das crianças (bem-estar, autonomia, participação)</p> <p>Promover o desenvolvimento</p> <p>Predisposição para aprender</p> <p>Criar espaços das crianças (identidade)</p> <p>Predisposição para aprender</p> <p>Promover o desenvolvimento (estimular capacidades)</p> <p>Promover desenvolvimento (estimular capacidades)</p> <p>Socialização (como sociabilidade)</p> <p>O contexto familiar não proporciona as mesmas oportunidades</p> <p>Socialização (forma de vida em grupo)</p> <p>O contexto familiar não proporciona</p>

<p>importantes. E se nós deixarmos que as crianças aprenda se nós não interviermos no desenvolvimento delas cedo, quando chegar a essa altura elas já vão ter certas coisas interiorizadas.</p> <p>É assim, nós estamos integrados todos numa sociedade, não é? A nossa liberdade não é a liberdade total. Há certas regras, limites, coisas que temos que respeitar que estão inerentes à sociedade, mesmo às regras da sociedade. Nem é só as regras é muita coisa, tudo o que eu estava a dizer, a socialização. Todas essas questões têm que ser introduzidas o mais cedo possível, ser feito o mais cedo possível.</p> <p>[não poderiam aprender na família?]Não, também não, porque é assim, há um tempo de... Enquanto elas são pequenas também é bom elas estarem com os pais, em termos de... Como é que eu hei-de explicar? Da vinculação, de todas essas coisas, é importante eles estarem com os pais até aquela idade..A partir daquela idade e para se tornarem mais autónomos, mais... para se desenvolverem, para desenvolver a autonomia deles.</p> <p>Para fazer as aprendizagens é melhor irem para...para um contexto de Jardim de Infância.</p> <p>VA: [estamos]A criar condições para que o desenvolvimento se torne mais fácil para elas. Se estivessem sozinhas... quer dizer, elas acabavam sempre por arranjar estratégias para se desenvolverem, mas estando em grupo e tendo a orientação de alguém que saiba mais ou menos como as orientar, elas, se calhar, desenvolvem-se melhor.</p> <p>[como estamos em sociedade]Temos que saber respeitar os outros.</p> <p>JO:É assim, as finalidades de qualquer educador, assim em padrão geral, (e eu acho que me enquadro às vezes com isso) é fazer com que a criança se desenvolva numa globalidade.</p> <p>Tendo em contra o seu bem-estar e necessidades dela própria.</p> <p>Isto é a teoria, não é? Chegando à prática, isso por vezes nem corresponde.Uma pessoa tem essa ideia. Nós pensamos que com esta nossa atitude de promover na criança o bem-estar, o desenvolvimento global, trará consequências futuras que é ela estar adaptada ao mundo quando sair ao mundo que a rodeia.</p> <p>É prepará-las um bocado para a sociedade que as rodeia, dar-lhes respostas de certa forma.[dar respostas?] Em termos educativos também. É um bocadinho isso.</p> <p>Mas não só. Eu acho que deve-se promover essa resposta social e pessoal, interior da criança. Ir ao encontro disso também, não só a tal: <i>“Olha, vieste para aqui, tens que ser igual aos outros”</i>. Não, cada um por si vai dar a resposta que poderá dar. É isso.</p> <p>SO:É assim, realmente eu agora, depois de ter acabado o estágio, tenho uma ideia um bocadinho diferente do que tinha o ano passado. É que nós saímos do curso, tudo bem, muita teoria, tudo bem. Mas é diferente de aplicar à prática e saber realmente o que é que.</p> <p>Então, finalidades da acção do educador. Sei lá, é... Pois eu estou a ver para que é que serve. Serve para... Isto é complicado. Bom, é para</p>	<p>as mesmas oportunidades</p> <p>A importância de intervir precocemente</p> <p>Socialização (forma de vida em grupo)</p> <p>O contexto familiar não proporciona as mesmas oportunidades (família= a afectos/ JI= desenvolvimento da autonomia)</p> <p>Fazer aprendizagens</p> <p>Promover o desenvolvimento (vida em grupo, estimulação do educador, o especialista)</p> <p>Socialização (vida democrática)</p> <p>Promover desenvolvimento</p> <p>Resposta às necessidades individuais</p> <p>Preparar para o futuro</p> <p>Preparação para o futuro</p> <p>Resposta às necessidades/ potencialidades individuais</p> <p>Mudança de concepção (valor da teoria)</p> <p>Desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico</p>
---	--

<p>educar as crianças, mas não é educar no sentido de ensiná-las como é que devem comer, como é que devem comer., não é isso. É torná-las pessoas que pensem por elas próprias e que sejam críticas e que saibam escolher, quando lhes é dado a escolher.</p> <p>Pronto, é um formador das crianças, um educador conduz as crianças a tornarem-se membros da sociedade [cidadãos activos].</p> <p>AC: É assim, a primeira coisa que me vem à cabeça é, sem dúvida, proporcionar o bem-estar, não é? Eu acho que quando não se sente à vontade, não se pode ser ela própria. Portanto, proporcionar um espaço e um ambiente onde a criança se possa libertar e ser ela mesma. Portanto, eu acho que... Para mim a segunda coisa que me vem à cabeça é rir, portanto, estar bem, rir e... Quando eu vejo que, por exemplo, que uma pessoa num sítio ri significa que está à-vontade, não é?</p> <p>A questão da socialização. É claro que temos que ter em mente que, portanto, não é um objectivo fazer com que todos se dêem bem, porque as crianças não são todas iguais. Eu acho que se deve partir desse pressuposto que pode haver... Vai haver conflito, mas não naquela perspectiva., mas não naquela perspectiva que toda a gente tem que se dar bem.</p> <p>O educador vai ser mediador. Mediador das relações... Por exemplo, entre a criança e o objecto que não tem que ser obrigatoriamente físico. Pronto. Mas não naquele sentido de... Percebe? Exactamente, tradicional. Não é aquela coisa formal, percebe? É num sentido mais informal, o objecto pode ser... uma relação, pode ser uma nova situação. Portanto aquilo que eu quero dizer... Mas não é naquele sentido formal. Como um professor.. Percebe? E é assim, pronto, não vai haver aquela relação, eu para eles.</p> <p>[de poder?]De poder, exactamente. O equilíbrio, portanto, eu vou ser tipo uma balança. A criança está num... se calhar é feio dizer, não é? A criança está num prato e todo o conhecimento está noutro. Eu vou ser aquela... Respeitando aquilo que ela é e pode ser e o conhecimento, que pode partir dela.</p> <p>VI: [um lugar]Também [em] que se sente bem.</p> <p>É também criar que haja boas relações entre eles, a questão da sociabilidade. E darem-se bem todos uns com os outros.</p> <p>E tentar também, como nós falámos, aproveitar pequenos grupos que se dão bem, para tentar propor também coisas que lhes interesse e tentar ver, por exemplo, a perspectiva das crianças, e não ser só o bem-estar, mas também o desenvolvimento mesmo cognitivo. Tentar proporcionar diferentes coisas.</p> <p>(...)</p>	<p>Preparação para o futuro (formação dos cidadãos)</p> <p>Espaço das crianças (bem-estar, identidade, viver a infância, alegria)</p> <p>Socialização (como sociabilidade)</p> <p>Educador como mediador</p> <p>Educador como mediador (criança/conhecimento)</p> <p>Espaço das crianças (bem-estar)</p> <p>Sociabilidade</p> <p>Desenvolvimento cognitivo (usando aprendizagem social)</p>
--	---